


جـــامعة الملك سعــــــود
عمادة الدراسات العليـــا
كليـــة التـــربيــــــــة
قسم تربية الخاصة

# دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميــذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود

**إعداد الطالبة**
منيرة بنت سليمان بن حمد التويجري

**إشـــــــراف**
الدكتور بنـــدر بن نـــاصر العتيبي

**1427هـ - 1428هـ**

**دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي لمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض**

**إعداد الطالبة**

منيرة بنت سليمان بن حمد التويجري

**إشراف الدكتور**

بندر بن ناصر العتيبي

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 1428/6/1هـ وتم اجازتها .

**أعضاء لجنة المناقشة**

| **الأسم** | | **التوقيع** |
| --- | --- | --- |
| ديندر بن ناصر العتيبـي | مشرفاً و مقرراً | ........................ |
| أ.د.عبدالله بن محمد الوابلي | عضواً | ........................ |
| د.وائل بن محمـد مسعود | عضواً | ........................ |

## الإهـــــــــــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى أمي الحبيبة , غفر الله ذنبها وأطال عمرها ... عرفاناً لها بالجميل وإقراراً بالفضل . وإلى أخواني وأخواتي لدعمهم ومساندتهم طيلة فترة دراستي .

## الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين, والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

أحمد الله تعالى وأشكره على ما أولاه من فضل وعون بإتمام هذه الرسالة , التي أسأله تعالى أن يجعلها خالصة لوجهه الكريم .

يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الدكتور بندر بن ناصر العتيبي لتفضله بالإشراف على الرسالة , ولما بذله من توجيه وإرشاد , جعله الله في موازيين أعماله .

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عبدالله بن محمد الوابلي و الدكتور وائل محمد مسعود , لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة .

كذلك أتوجه بخالص الشكر إلى جميع أساتذتي في قسم التربية الخاصة , لما بذلوه من عون وتوجيه وتقديم المشورة سواء في المرحلة التمهيدية للماجستير أو في إعداد هذه الرسالة. والشكر موصول إلى جميع أفراد عينة الدراسة من المهنيين في معاهد وبرامج التربية الفكرية على حسن تجاوبهم .

ولا يفوتني أن أشكر كل من له إسهام مادي أو معنوي كان له الأثر في إنجاز هذا العمل ، فالإنسان قليل بنفسه كثير بإخوانه , شكر لله لهم و أجزل لهم المثوبة.

وفي الختام أدعو الله العلي القدير أن يتقبل هذا العمل وينفع به , وأن يوفقنا جميعاً لما يحبه ويرضاه أنه سميع مجيب .

**الباحثة**

# الملخـــص

## دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

منيرة التويجري

جامعة الملك سعود

2007

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية في منطقة الرياض . حيث تم تطوير استبانه شملت على ثلاثة محاور رئيسية مثلت أسـئلة الدراسة وهي : مفهوم المشاركة الأسرية , أشكال المشاركة الأسرية الحالية ، معوقات المشـاركة الأسرية . وقد تم تطبيق الاستبانه على عينة عشوائية من المهنيات العاملات في معاهـد وبـرامج التربية الفكرية من معلمات وأخصائيات الخدمات المساندة متمثلة في (خدمة علاج النطق والكلام و الخدمة الاجتماعية و الخدمة النفسية) والبالغ عددهم (110) . وذلك بعد تحكـيم الاسـتبانه والتأكد من صدقها و ثباتها , ثم تحليل البيانات باستخدام الأسـاليب الإحصـائية مـن خـلال استخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية , كما تم تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق في محور أشكال المشاركة الأسرية تبعاً لمقر العمل .

وقد أظهرت النتائج شبه اتفاق لدى عينة الدراسة على مفهوم المشاركة الأسرية حيث حظي بتقدير عال بنسبة (90,4%) . في حين جاءت نتائج محور أشكال المشاركة الأسرية الحالية سلبية ودون المأمول منها فقد بلغ نسبته (54,9%) . أما فيما يتعلق بمحور معوقات المشاركة الأسرية فقد اتفقت عينة الدراسة على بنوده بنسبة ( 76,6%) . أما بالنسبة للفروق بين المهنيات في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول أشكال المشاركة الأسرية الحالية , فقد اتضح أنه يوجد فروق لصالح برامج التربية الفكرية حيث بلغ المتوسط الحسابي (32.5) مقابل (27.9) لمعاهد التربية الفكرية . وأخيرا تم تقديم عددا من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة .

فهرس محتويات الدراسة

فهرس الجـــــداول

فهرس الأشكـــال

# ( الفصل الأول)

# مدخل الدراسة

**مقدمة:**

تعد الأسرة هي الحاضن الأول للطفل , ففيها ينمو ويترعرع ويتلقى أولى دروسه التربوية ، فهي الأجدر على تفهم حاجات كل فرد من أفرادها ومتطلباته ، لإيجاد بيئة تربويـــة واجتماعيـــة سوية تحقق الاستقرار النفسي والاجتماعي للطفل . ويتضح هذا الدور الوظيفي للأسرة في ظـــل وجود بيئة أسرية طبيعية ، غير أن وجود طفل يعاني من تخلف عقلي يؤثر على هذا الدور ويفقـــد الأسرة توازنها واستقرارها(الوابلي,2006) . إن المتتبع للأدب التربوي والمهني يجده مليئا بـــردود أفعال والدية تتسم بمشاعر الغضب والانكار وعدم الرضا وقد يصل الأمر إلى اليأس أحياناً ، هذه المشاعر المختلفة تتأثر بجملة من العوامل من أهمها : شدة الإعاقة , وعمر الطفل , والمستوى المادي , ومدى توفر الرعاية للطفل , ومستوى المساندة من الأسرة والمهنيين والمختصين .

وبما أن الأسرة تؤثر على الفرد من خلال ردود أفعالها فإن ذلك لا يمَّكن المهنيين والمختصين من تعليم الطفل وتدريبه بمعزل عنها (الملق,1422هـــ) . لذا لابد من الأخذ في الحسبان مراعـــاة دور و حاجات وخصائص الأسرة والطفل عند التخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها , مما ينتج عنه تقييم لمدى إمكانية مشاركة الأسرة مع المدرسة . هذه المشاركة بين المدرسة والأسرة من شأنها أن تنعكس على تقدم الطفل في برامجه التربوية وتزيد من معدل تعلمه , كما تقلل من الســـلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة .

وقد نادت التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة بمشاركة الأسرة مع المدرسة مشـــاركة فاعلة في تقديم البرامج والخدمات التربوية ، حتى تتمكن من تحقيق الأهداف المرجـــوة . فـــدور المدرسة لا يقف عند تقديم الخدمات والخبرات التعليمية لهذه الفئة بل إلى تعميمهـــا في مواقـــف أخرى أسرية ومجتمعية , مما يستلزم تدريب وتعليم الوالدين ليتمكنا من التعامل مـــع مثـــل هـــذه المواقف(عبد الرحيم ,1983) . ويتراوح تعليم الآباء وتدريبهم مابين تقديم معلومات ومهـــارات خاصة بأطفالهم وبين تعليمهم كيفية تنفيذ برامج معينة قد تكون قصيرة المدى أو طويلة المـــدى أو تعليمهم استراتيجيات للتفاعل مع أطفالهم لإحداث التغيير(الخطيب والحديدي ,2003) .

إن الاهتمام المتزايد لدور الأسرة جاء مقترنا بالقوانين والتشـــريعات التربويـــة (كالقـــانون الأمريكي 142/94) " والتي تنص على إعداد برنامج تربوي فردي لكل طفل معـــوق في ســـن

المدرسة ، وحصوله على خدمات تربوية خاصة وتنص أيضا على مشاركة الوالـــدين في إعـــداد البرنامج من حيث تقييم الحاجات وتحديد الأهداف واختيار الإســـتراتيجيات وتحديـــد الوضـــع التربوي المناسب " (الخطيب, والحديدي ,والســـرطاوي، ،1992م ,167) . "وقـــد جـــاءت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لتؤكـــد على دور الأسرة باعتبارها شريكا هاما وأساسيا في تربية وتعليم أبنائها الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة , حيث نصت على دعوة الأسرة وخاصة ولي الأمر للاشـــتراك بإعـــداد الـــبرامج وملاحظة سير العمل في برنامج التلميذ والتقييم النهائي له" (القواعد التنظيمية,1422, 73).

ورغم إدراك أهمية دعم العلاقة المشتركة بين الأسرة والمدرسة لتحقيق الأهداف التربوية ، إلا أنها لم تصل إلى المستوى المرجو منها , فهناك العديد من العوامل التي تؤثر عليها , سواء مـــن الأسرة أو المدرسة ، من هذا المنطلق ولأهمية المشاركة الأسرية , فإن الباحثة تحاول إلقاء الضـــوء على دور المدرسة ممثلة بالمهنيات من معلمات وأخصائيات في تفعيـــل المشاركة الأسرية في برامج وخدمات التربية الخاصة للوصول إلى المستوى الذي يدعم ويعزز فاعلية البرامج المقدمة .

**مشكلة الدراسة:**

تتلقى التلميذات من ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية العديد من الخدمات والبرامج , إلا أن تقديم هذه البرامج وما تحتويـــه مـــن مهـــارات وخبرات قد لا تفي باحتياجات هذه الفئة ما لم تتضافر الجهود وتتكامـــل الأدوار بـــين الأســـرة والمدرسة . ورغم اهتمام الأسرة على أن يتلقى طفلها الخدمات التربوية المناسبة لتنميـــة قدراتـــه ومهاراته , إلا أن مشاركتها دون المستوى المطلوب , حيث تعتبر أن المدرسة هي المسئولة الوحيدة عن التعليم والتدريب مما أوجد فجوة بين ما يتعلمه الطفل من مهارات وخبرات تعليمية في المواقف المدرسية وبين ما يتم في المواقف الأخرى , وهذا الأمر دفع المهنيين لإلقاء اللوم على الأسرة لتدني مستوى قدرات ومهارات الطفل .

ومن خلال الواقع الملموس في معاهد وبرامج التربية الفكرية نجد أن هنـــاك محدوديـــة في المشاركة الأسرية . فالمعلومات المتبادلة بين الأسرة والمدرسة من خلال مقابلـــة واحـــدة أو عـــبر اتصالات محدودة لا تقدم فهما حقيقيا لمستوى قدرات وخبرات الفرد (الخطيب, البســـطامي , و

عبدالكريم ,1995) . وقد تنحصر المشاركة الأسرية مع المدرسة في وقتنا الراهن (على حد علـــم الباحثة) في حضور الاجتماعات ومتابعة الواجبات المنزلية والمواصلات وغيرها من المشاركات التي لا ترقى لطموح المهنيين.

ولإدراك أهمية مشاركة الأسرة الفاعلة مع المدرسة في تقديم البرامج والخـــدمات التربويـــة المقدمة لطفلها , فإن الباحثة تحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلـــي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ؟

**أهداف الدراسة:**

وبناءً على ما تقدم تهدف الدراسة الحالية إلى :

1. تحديد مفهوم المشاركة الأسرية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيات العـــاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية .
2. تحديد أشكال المشاركة الأسرية الحالية في العملية التعليمية من وجهـــة نظـــر المهنيـــات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية .
3. تحديد المعوقات التي تقف دون إشراك الأسرة في العملية التعليمية.
4. تحديد الفروق بين المهنيات العاملات في المعاهد و برامج التربية الفكرية حول أشـــكال المشاركة الأسرية الحالية .

**أهمية الدراسة:**

من خلال هذه الدراسة ستحاول الباحثة التعرف على دور المدرسة في تفعيـــل المشـــاركة الأسرية في العملية التعليمية , لذلك تتضح أهميتها في الآتي:

- تؤكد على تغيير النظرة لدور الأسرة من كونها متلقية للخدمات المقدمة إلى عضو مشارك في فريق العمل .
- تحسين مستوى مفهوم المشاركة الأسرية وأشكالها المختلفة والتي بدورها ستساعد في تفعيل العملية التعليمية والخدمات الأخرى للطفلة

- تحديد المعوقات التي تحد من المشاركة الأسرية في العملية التعليمية.
- تسعى إلى تطبيق ما نصت عليه القواعد التنظيمية من ضمان حق الأسرة في المشاركة .
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة الباحثين وصناع القرار والمهتمين في دراسة هذا الموضوع من جوانب أخرى لم تدرس من قبل.

**أسئلة الدراسة:**

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية :

1- ما مفهوم المشاركة الأسرية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟
2- ما أشكال المشاركة الأسرية الحالية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيـــات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟
3- ما المعوقات التي تقف دون إشراك الأسرة في العملية التعليمية ؟
4- هل هناك فروق بين المهنيـــات العاملات في المعاهد و برامج التربية الفكرية حول أشكـــال المشاركة الأسرية الحالية ؟

## مصطلحات الدراسة

**التخلف العقلي:**

إن التخلف العقلي يوصف بأنه قصور جوهري واضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي حيث يظهر جليا في المهارات التكيفية والمفاهيمية والاجتماعية والعملية. ويبدأ هذا العجز في الظهور قبل سن 18 عشر (AAMR,2002 ) .

**معهد التربية الفكرية:**

هي مؤسسة تربوية تعنى بالتلميذات من ذوات التخلف العقلي ويتم من خلالها تقـــديم الخـــدمات والبرامج التربوية الخاصة .

**برامج التربية الفكرية :**

هي فصول ملحقة بالمدارس العامة , تتلقى فيها التلميذات من ذوات التخلف العقلي الخدمـــــات والبرامج التربوية الخاصة بهم , و يتم دمجهم مع أقرانهم العاديين في الأنشطة اللاصفية .

**المهنيات:**

هن جميع المهنيات العاملات من معلمات وأخصائيات , واللاتي يعملن على توفير خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة (الخدمة الاجتماعية , الخدمة النفسية , خدمة علاج النطق والكـــلام ) لتلميذات معاهد وبرامج التربية الفكرية.

**العملية التعليمية :**

هي تلك الأنشطة والفعاليات والبرامج المقدمة للتلميذات من ذوات التخلف العقلي والتي تركـــز على الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية واللغوية , وتهدف إلى إكساب التلميذات المهـــارات والخبرات اللازمة لتطوير قدراتهن إلى أقصى حد ممكن .

**مفهوم المشاركة الأسرية:**

التعريف الإجرائي للمشاركة الأسرية هو مشاركة الأسرة ممثلة في (الأم أو الأخت أو من يقـــوم برعاية الطفل في المنزل) في تعليم وتدريب التلميذات من ذوات التخلف العقلي علـــى المهـــارات والخبرات المقدمة لهن ضمن برامج التربية الخاصة سواءً تلك المتصلة بالجوانب التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية أو اللغوية , وإيجاد الحلول المشتركة للمشكلات التي تواجه كل مـــن الأســـرة أو المدرسة وتفعيل التواصل من خلال الزيارات والخطابات الاتصالات الهاتفية .

**معوقات المشاركة الأسرية:**

هي تلك العوامل ذات العلاقة بالأسرة والمهنيات والتي قد تعيق المشاركة بين الأسرة والمدرســـة في تقديم برامج التربية الخاصة والخدمات المساندة .

**الأسرة :**

يقصد بالأسرة الأم أو الأخت أو من يقوم برعاية الطفل في المنزل .

# (الفصل الثاني)

# الإطار النظري

**أولاً : مفهوم المشاركة الأسرية :**

هناك العديد من التعاريف التي تطرقت إلى مفهوم المشاركة الأسرية والتي تمثل وجهات نظر مختلفة . فقد عرف كون (Cone) كما ورد في (بن طالب,1411) المشاركة الأسرية على أنها "تلك العلاقة التي تربط بين الوالدين و المربين لدعم التعاون بين البيت والمدرسة , لإيجاد الحلول المشتركة لبعض المشكلات التي قد لا يتسنى لأحدهما مواجهتها بمفرده , والتي تساهم في نجاح العملية التعليمية" (ص6) .

ومن جهة أخرى عرفت منظمة اليونسكو (1986) المشاركة "بأنها العمل المشترك الذي يتضمن أوجه النشاطات المختلفة , ابتداء من تبادل المعلومات عن صحة الطفل إلى اشتراك الوالدين بصورة وثيقة في تربية الطفل , وإسهامهم في اتخاذ القرارات الخاصة بسياسة استخدام الموارد وتخصيصها" (ص15) .

كما عرفت الهبدان (1422) المشاركة الأسرية "بأنها تعاون الأسرة ممثلة في الأم أو أحد أفرادها في تعليم وتدريب الأفراد ذوي متلازمة داون. وهي تظهر من خلال الزيارات الدورية للمدرسة والتواصل من خلال الخطابات والهاتف , وتشجيع المشاركة النشطة لحضور الاجتماعات التي تقام سواء للتوعية أو التقييم لوضع الخطة التربوية الفردية أو لدارسة الحالة , ومناقشة السلوكيات الخاصة بالطالب والثبات على البرنامج المدرسي , ومحاولة دمج الطالب مع مجتمعه ومع من حوله , والسماح له بالتحدث عن خبراته " (ص 16) .

وبشكل أكثر شمولية فقد عُرفت المشاركة الأسرية على أنها "نوع من أنواع الاتصال بين الآباء وبين الطفل أو المدرسة فيما يتعلق ببرنامج الطفل التربوي , فيما عدى الإجراءات الروتينية مثل التسجيل , أو إحضار الطفل إلى المدرسة أو أخذه منها دون التحدث مع المسئولين في المدرسة , وتتم هذه المشاركة إما في المدرسة من خلال : زيارة الفصل الذي يدرس به الطفل والاشتراك في نشاطاته التربوية , مناقشة سير العملية التربوية للطفل مع العاملين في المدرسة , حضور مجالس الآباء , إرسال الملاحظات , المشاركة في الاختبارات النفسية وغيرها الخاصة بالطفل . كما أن هذه المشاركة تتم في المنزل أو في المجتمع من خلال : مساعدة الطفل في واجباته المدرسية , مراقبة سلوك الطفل في المنزل , متابعة تحصيل الطفل الدراسي في المنزل وإشعار المدرسة به , حضور المؤتمرات والمحاضرات التربوية ,مناقشة أولياء أمور آخرين في البرامج التربوية لأطفالهم

, التطوع في خدمات خاصة بالمعوقين خارج حدود المدرسة , استغلال وسائل الإعلام لمناقشة قضايا المعوقين, أو التقدم للمسئولين عن التربية الخاصة بمقترحات لتطوير برامج المعاقين " (Fouzan , 1986, 9) .

وكجزء من مفهوم المشاركة نجد أن العلاقة بين المدرسة والأسرة مرت بعدة مراحل وتأثرت بمجموعة من المتغيرات ، ففي البداية لم يكن للأسرة دور يذكر في المشاركة في برامج التربية الخاصة . وقد يعود ذلك إلى الاعتقاد بعدم كفاءة أفراد الأسرة وقدرتهم على المشاركة في العملية التربوية , بالإضافة إلى النظر إليهم بأنهم جزء من المشكلة وليسوا جزءً من الحل(هنلي,رامزي والجوزين , 2001) . أما التوجهات الحديثة فقد طالبت بمشاركة الأسرة , وإعطائها دوراً حيوياً في العملية التعليمية لأبنائهم المتخلفين عقليا , باعتبار أن الأسرة هي المدرسة الأولى التي يتعلم منها الطفل المتخلف عقليا الخبرات والمهارات الأساسية (مرسي,1996) .

وقد أوضح برينيلسين (Brynelsen) كما في السرطاوي (1995) مدى تطور مفهوم تلك العلاقة التي تربط بين الأسرة والمدرسة , بدءاً من تقديم المعلومات إلى تقديم التدريب اللازم لمساعدة الأسر في تدريب أبنائهم . حيث مر مفهوم المشاركة بالمراحل التالية :

"1 - في هذه المرحلة أُهمل دور الأسرة في تنمية طفلها المعوق لاعتقاد المهنيين بسلبية الأسرة ، وأنها غير قادرة على أداء هذا الدور, وما قدمه المهنيون من جهد في هذه المرحلة لا يكاد يذكر .

2 - مشاركة جزئية للأسرة ، حيث قدمت في هذه المرحلة توجيهات محدودة باعتبار المهنيين هم محور العملية التربوية والنمائيه , وأن الأم هي محور العناية بالطفل.

3 - في هذه المرحلة تم التركيز على أهمية جميع الاختصاصات ودورها الجماعي في مساعدة الأسر للتعامل مع أطفالها , بحيث تم التعامل معهم بشكل فردي من قبل فريق متعدد التخصصات " (ص85) .

هذا التطور الملحوظ لدور الأسرة في برامج التربية الخاصة في الدول المتقدمة , كان نتاجاً لممارسات الضغط من قبل أولياء الأمور على تلك الدول وذلك لعدم قناعتهم بجدوى الخدمات

المقدمة لأطفالهم ، مما ساعد في إصدار القوانين والتشـريعات التربويـة (كالقـانون الأمريكـي العام94-142) الصادر في عام 1975م ( السرطاوي و سيسالم,1410) . ويعـد القـانون الأمريكي (94 -142) من أهم القوانين والتشريعات التي صدرت في مجال التربيـة الخاصـة , والذي ضمن حق الطفل و أسرته , من خلال ما نص عليه من تشريعات خاصة بمشاركة الأسر في تربية ورعاية أطفالهم بحيث أصبح لهم دورا في التقييم والتخطيط والتنفيذ للبرامج التربوية الخاصة.

أما على مستوى المملكة العربية السعودية فقد أكدت القواعد التنظيمية لمعاهد وبـرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف دور الأسرة باعتبارها شريكا هاما وأساسيا في تربية وتعليم أبنائهـا الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة حيث تضمنت الآتي:

- " تمكين ولي الأمر من زيارة المعهد أو البرنامج والإطلاع على كل ما يتعلـق ببرنـامج ابنـه وملاحظته في مكانه التربوي بالتنسيق مع الإدارة .
- أخذ أذن ولي الأمر لغرض التشخيص وإعداد البرنامج وإقرار أي تعديلات تطرأ عليه أثنـاء أو بعد التنفيذ وكذلك في حالة إلغائه .
- دعوة الأسرة وخاصة ولي الأمر للاشتراك وإعداد البرامج وملاحظة سير العمـل في برنـامج التلميذ والتقييم النهائي له.
- الحفاظ على سرية المعلومات المتعلقة بالتلميذ أو أسرته.
- شرح حالة التلميذ للأسرة أو ولي الأمر بلغة مفهومة والتأكد مـن أن المعلومـات صـحيحة وواضحة ووافية.
- إعادة تشخيص التلميذ إذا رأت الأسرة أنه لم يوضع في البرنامج المناسب بناء على تشخيصـه السابق في حالة طلبها لذلك.
- مساندة الأسرة على التعامل الفاعل مع التلميذ وذلك بتقديم برامج تدريب موجهـة للأسـرة وبتوزيع نشرات إرشادية مبسطة .
- احترام كل فرد من أفراد الأسرة أثناء الحديث معهم " (في القواعد التنظيمية,1422, 73).

ومع أن القواعد التنظيمية أشارت إلى مفهوم المشاركة الأسرية وأهميتها في العملية التعليمية , إلا أن مفهوم المشاركة الأسرية غير واضح في أذهان الكثير من الأسر والمهنيين ، وقد يعود ذلك إلى عدم إلزام مؤسسات التربية الخاصة بتطبيق هذا المفهوم .

وبناءً على ما تقدم فإن الاهتمام المتزايد بدور الأسرة في المشاركة في العملية التعليمية , له مبرراته التي تعد أدلة تؤكد على أهميته , ومنها ما أشار إليه بعض الباحثين أن الأسرة تعد المصدر الرئيسي في تقديم المعلومات الخاصة بمراحل نمو الطفل وببيئة سواء داخل المنزل أو خارجه , وبالمعلومات الخاصة بطبيعة العلاقة بين الطفل وباقي أفراد أسرته ، إضافة إلى ذلك أن الأسرة تلعب دورً في التأثير على نمو الطفل في مراحله المبكرة فالمدرسة لا تبدأ من نقطة الصفر وإنما بما لدى الطفل من قدرات شكّلها البيت في مراحل الطفولة المبكرة . كما أن هذه المشاركة تساعد على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم من المدرسة إلى البيت , وأن العائد من المشاركة الأسرية لا يقتصر نفعه على الطفل المستهدف وإنما يتعداه إلى أخوته في البيت . إلى جانب أن المعوق قد يحرم من الرعاية المطلوبة بسبب طبيعة بيئته الأسرية وليس بسبب العوامل المرتبطة بالإعاقة , فكلما كان هناك فهم لبيئة الطفل كان تقديم المساعدة والدعم بشكل أفضل للطفل وأسرته . فالبرامج الفعالة تتطلب تضافر جهود مشتركة بين الأسرة والمدرسة( أخضر,1421,وعبد الرحيم ,1983 , نصر,1992)

**ثانياً : أهمية المشاركة الأسرية في العملية التعليمية :**

إن أحد الأهداف الرئيسة من تنفيذ برامج التربية الخاصة هو مساعدة الأسرة على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتربية أطفالها بطريقة فاعلة (الخطيب وآخرون,1995) , حيث لا يتوقع من هذه البرامج تقديم الخدمات للطفل دون أسرته . إن دور الأسرة في تعليم وتدريب طفلها المعوق دور مهم , فما يتم تقديمه في المدرسة من خدمات خاصة للطفل سواء تربوية أو اجتماعية أو نفسية , لا تكتمل فاعليتها ما لم يكن لها امتداد في الأسرة لضمان تعميمها في مواقف أخرى . وقد أكد فريلاند (Freeland) كما جاء في السرطاوي (1995) إلى أن العلاقات الحسنه بين الأسرة والمهنيين لها أثر إيجابي على علاقة الأسرة وتجاهها نحو أطفالها , مما ينعكس على درجة تقبلها للمشاركة في تطوير وتنفيذ مثل هذه البرامج.

وتؤكد مجموعة من الدراسات والأبحاث على أهمية المشاركة الأسرية , وتدعو إلى إقامة علاقات قوية بين المدرسة والبيت , لما لهذه العلاقة من أثر إيجابي على تحسن الأطفال في نموهم وأدائهم في معظم المهارات الأمر الذي يعود بالفائدة على كل من الأسرة والمدرسة . وقد أشار بعض التربويين إلى مجموعة من الفوائد التي تعود بها المشاركة الأسرية على الأطفال من ذوي التخلف العقلي ومنها أنها تساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتطور المعرفي لدى الطفل وتعمل على زيادة مهارة تعامل الآباء مع أطفالهم , وتحسين الحالة الانفعالية للآباء والأمهات التي بدورها تؤثر إيجابيا على علاقاتهم بأطفالهم ( بن طالب,1411 , Brown,1989) .

ولعل من أهم ما يحققه هذا التوجه على الأسرة هو في فهمها لحاجات الطفل وأهدافه المدرسية , وفهم أكثر لتطوره في العملية التعليمية ومعرفة واضحة لبيئته التربوية , كما يساعد على تعرف الأسرة على الطرق المناسبة لتعميم المهارات المكتسبة من المدرسة إلى البيت . بالإضافة إلى إدراكها لمسؤولياتها ولأهمية الدور الذي تقوم به كما تدرك مسئوليات غيرها من المهنيين , بحيث تحصل على معلومات واضحة حول البرنامج التي تقدمه المدرسة وما تستطيع هي تقديمه , بالإضافة إلى معرفتها بأهم مصادر الدعم المتوافرة في المجتمع (الخطيب وآخرون,1995, Becher ,1986 ) .

أما الفوائد التي تعود على المدرسة من المشاركة الأسرية , فتتمثل في تحسين عملية التواصل بين الأسرة والمدرسة والتقليل من احتمالات التواصل السلبي بينهما , وهذا بدوره يزيد من فاعلية العملية التعليمية الموجهة للطفل , بالإضافة إلى أن المشاركة الأسرية المستمرة مع المدرسة تؤدي إلى تغيير نظرة المهنيين لدور الأسرة بشكل ينم عن احترام وتقدير , كما يزيد من دافعيه المعلمين لتعليم وتدريب الطفل ومراقبة تطوره , ذلك أن التواصل والدعم المستمرين وتقديم التغذية الراجعة من قبل الآباء يسهم في حصول المهنيين على التعزيز الفوري لجهودهم (الخطيب,1422 , Smith,2001) .

### ثالثاً : أشكال المشاركة الأسرية في العملية التعليمية:

لقد أصبحت مشاركة الوالدين في العملية التعليمية الموجهة لأطفالهم مطلبا وواجبا اجتماعيا وإنسانيا , فلم يعد دور الأسرة مقتصرا على تلبية حاجات الطفل الفسيولوجية , وإنما تتعدها للحاجات النفسية والاجتماعية والتأهيلية (الخطيب وآخرون,1995) مما يستلزم إعداد هذه الأسرة لتلعب أدوارا جديدة . هناك أربعة أدوار رئيسية يستطيع الوالدان ممارستها في مجال التربية الخاصة :" فهم كأفراد يجب أن يشجعوا على إيجاد حلول للمشاكل التي فرضها وجود الطفل المعوق بينهم , وكمتعلمين يشاركون المربين في تقديم المعلومات الخاصة بقدرات ومهارات طفلهم , وكمدرسين يقومون بتدريس أطفالهم , وأخيرا يلعب الوالدان دور الشريك مع المدرسة في البرنامج التربوي للطفل"(الفوزان,1407, 4) . وقد اقترح كروث (Kroth) كما في الخطيب(1422هـ) أن يتم الاعتراف بأولياء الأمور كمعلمين أساسيين , وبالمعلمين كمستشارين لأولياء الأمور .

إن مشاركة الأسرة في تربية وتعليم أطفالها المعوقين تأخذ أشكالا عديدة ومتنوعة تتفق جميعها على أن المدرسة والأسرة لها هدف واحد وهو مصلحة الطفل . ولقد أشار الخطيب (1422) "إلى أن هناك ستة أشكال أساسية للمشاركة الأسرية في البرامج التربوية للأطفال المعوقين تتمثل في حصول الآباء على الدعم الاجتماعي والانفعالي من المهنيين , مشاركة الآباء في تخطيط وتنفيذ و تقييم البرامج , تبادل المعلومات مع المعلمين والأخصائيين , حصول الآباء على التدريب الفردي , تعليم الآباء لأطفالهم في المدرسة أو البيت , وأخيرا قيام الآباء بالعمل التطوعي في الفصل الدراسي" (ص246).

ويقسم كيلي (kelly) كما جاء في الفوزان (1407) المشاركة الأسرية إلى نوعين : نوع رسمي وآخر غير رسمي . المشاركة الأسرية الرسمية : وهي المشاركة في النشاطات التي تنظم من قبل الإدارة المدرسية أو الإدارة التعليمية ، وقد كشفت مجموعة من الدراسات عن بعض أشكال المشاركة الأسرية الرسمية , وتتمثل في تدريب الآباء على تنفيذ البرامج التعليمة لمساندة المدرسة ,

ملاحظة الآباء لأداء أطفالهم بشكل مباشر وواقعي سواء في الصف الدراسي أو المنزل , وأخـــيراً كسب المدرسة لأفراد داعمين أكثر حماسا وأقل تكلفة .

وأما بالنسبة للمشاركة الأسرية غير الرسمية : فهي النشاطات التي تقام بناء على دعـــوة المعلـــم أو تطوع من قبل ولي الأمر, وتشمل زيارة الآباء لأطفالهم في الفصل الدراسي وملاحظـــة أســـلوب تعليمهم .

كما قسمت أبشتاين (Epstein) كما هو مذكور في فلانجان (Flanagan, 2001 ) أشـــكال المشاركة الوالدية إلى قسمين في المدرسة وفي المنزل . وقد أشارت إلى أن فرصة المشاركة داخـــل أسوار المدرسة تتم بطريقتين:

1 – طريقة إلزامية : بناء على تشريعات التربية الخاصة كالقانون العام( 94-142) حيـــث تكون الأسرة عضواً في فريق صناعة القرار التربوي للأطفـــال . وأيضـــا في قـــانون (IDEA,97) Individualswith Disabilities Education Act الذي يضمن مشاركتهم في الاجتماعات الخاصة بتطوير البرنامج التربوي الفردي , والمشاركة في الاجتماعات المتعلقة بالتعريف والتقييم وتحديـــد المكان التربوي بالإضافة إلى المشاركة في اجتماعات التعليم المجاني والمناسب .

2 – طريقة اختيارية : وهي فرص للمشاركة تقدمها المدرسة للوالدين تتمثل في مساعدة المعلمين والطلاب في الدروس ، الرحلات المدرسية ، التكافؤ في الفصول أو نشاطات الفصـــل الأخـــرى كذلك مساعدة الإداريين ، هيئة التدريس ، في كافتيريا المدرسة ، المكتبة ، مختبرات الكمبيوتر و النشاطات الأخرى . أيضا مساعدة مجموعات الآباء المنظمين في جمع الأموال ، علاقات المجتمع ، الوعي السياسي وتطوير البرامج , بالإضافة إلى دعم الأبناء من خلال حضور اجتماعات الآبـــاء ، الأحداث الرياضية ، العروض الخاصة , حضور الورش ، مجموعات المناقشة وجلســـات تـــدريب الآباء.

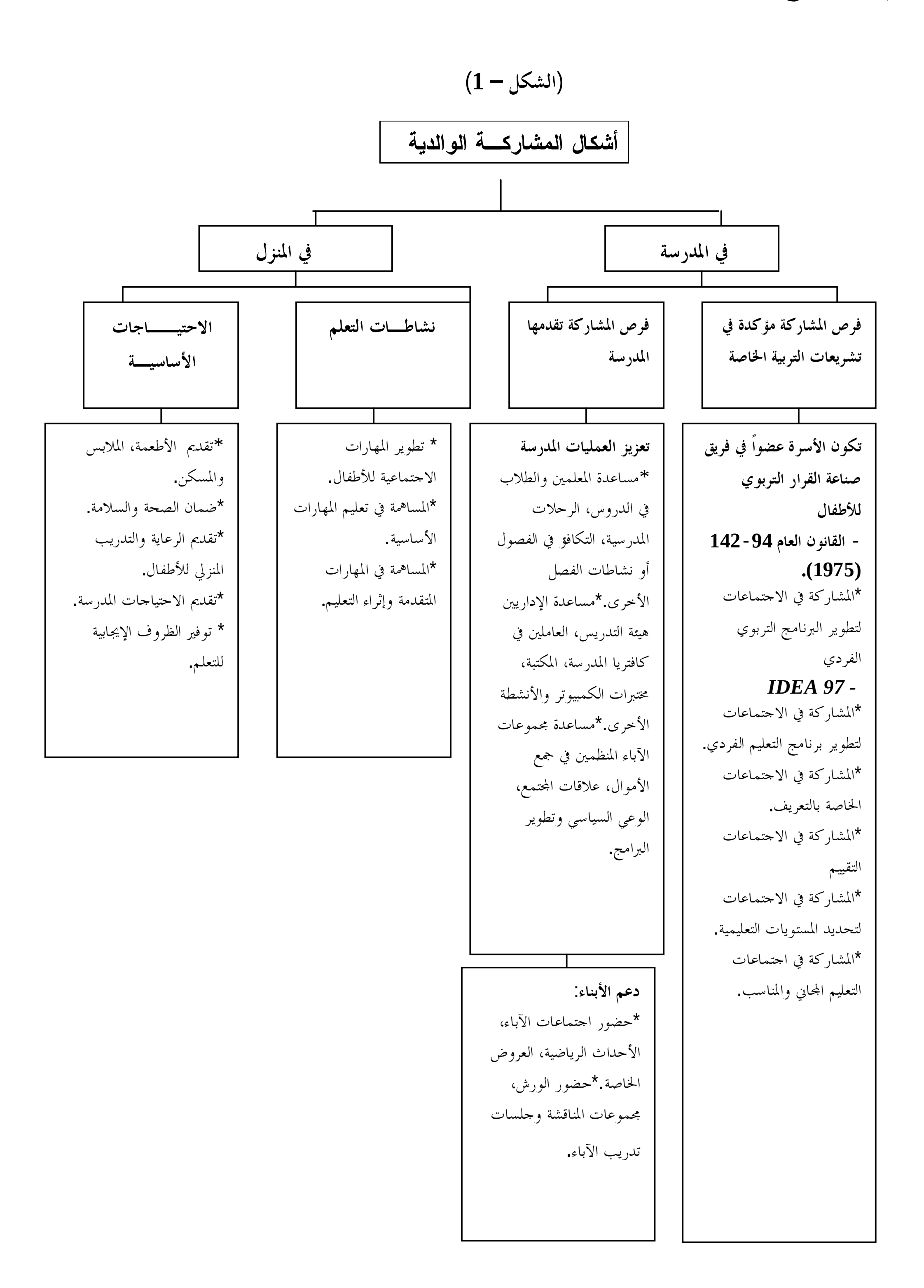
أما بالنسبة للمشاركة الوالدية في داخل المنزل فهي تتمثل في جانبين:

1- تقديم النشاطات التعليمية مثل تطوير المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تدريبهم عليها , الإسهـــام في تعليـــم المهارات الأساسية , الإسهام في المهارات المتقدمة وإثراء التعليم .

2- تقديم الاحتياجـــــات الأساسية مثل الأطعمة ، الملبس والمسكن , ضمان الصحة والسلامة ,

تقديم الرعاية والتدريب المنزلي للأطفال ,توفير الاحتياجات المدرسية وتوفير الظروف الإيجابية للتعلم . ويوضح (الشكل-1) أشكال المشاركة الوالدية .

**(الشكل – 1)**



**رابعاً : معوقات المشاركة الأسرية:**

رغم اتفاق المربين على أهمية المشاركة بين المدرسة والأسرة في تربية وتعليم الطفل المعوق , إلا أنه لازال هناك عوائق تقف أمام تفعيل هذه المشاركة بالشكل المطلوب , والتي تتعلق بالاتجاهات السلبية من كلا الطرفين . فالمدرسة ترى أن بعض الأسر لا تسعى إلى فهم طبيعة الإعاقة , وأنها غير متعاونة في تقديم الدعم المطلوب للطفل بالشكل الإيجابي إما لعدم مبالاتهم أو بسبب انشغالهم في أمورً أخرى . وهذا ما أوضحته دراسة كل من كاستي و هاريس (Cassity&Harris,2000) أن من أهم المعوقات التي تقف أمام مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها هي ضيق الوقت وعدم وجود المواصلات . كما يرى براون (Brown,1989) أن هناك كثيراً من الأسر لا يدركون أهمية مشاركتهم أو يعتقدون أنهم لا يملكون المهارات اللازمة للمساعدة في تربية وتعليم طفلهم , والبعض منهم لا يثقون بمدى تقبل المهنيين لهم.

وفي المقابل نجد أن الأسرة تتهم المهنيين بتقصيرهم في تقديم الخدمات والمعلومات التي توضح مستوى قدرات طفلهم ومهاراته , وعدم مراعاتهم لمشاعرهم . فقد بينت التقارير الحديثة بالإضافة إلى البيانات التي تم جمعها من خلال إجراء المقابلات مع (25) من آباء الطلاب في المدرسة الثانوية , أنهم يعارضون الممارسات الحالية للمعلمين (Dodd,1996) . وذكر كل من هاري والين ومكلافين (Harry, Allen, Mclaughlin) كما ورد في فالو وابونت (Valle & Aponte 2002) أن الوالدين وبشكل دائم يصفون دورهم في اجتماعات الخطط التربوية الفردية(IEP) بأنهم مستقبلون سلبيون ويقتصر دورهم في الإمضاء على الأوراق الرسمية .

وفي هذا الصدد يرى كل من دنست و ترفيت(Dunst & Trivette )كما جاء في بجورك-أكسن وقرانليند(Bjork-Akesson and Granlund,1995 ) أن مستوى المشاركة الأسرية يتأثر باتجاهات وتوقعات المهنيين لها ، حيت أن تقديم المساعدة يكون أكثر فاعلية كلما تبنى المهنيون موقفا إيجابيا وعمليا نحو الأسرة . ويعتقدون بمقدرة الأسرة على حل مشكلاتها بنفسها .

وقد تؤثر هذه العوائق على فاعلية المشاركة الأسرية في العملية التعليمية , وعليه فإن مواجهتها تعد من المهام الرئيسة للمدرسة , الأمر الذي يلزم المهنيين على بناء و تطوير علاقة

إيجابية تضمن المشاركة الفاعلة للأسر في مختلف النشاطات والبرامج المدرسية . ولعله من المهم التأكيد على أن رغبة المهنيين في دعم المشاركة الأسرية في العملية التعليمية يتطلب منهم مراعاة مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب أخذها في الحسبان قبل التعامل مع أسر الأطفال المعوقين.

وقد ذكر الباحثون مجموعة من المبادئ الهامة التي تمثل أساس المشاركة الأسرية وتشتمل على الاحترام المتبادل بين الأسر والمهنيين من خلال العلاقة المتكافئة. واحترام المهنيين لخصوصية كل أسرة , والنظرة إليهم كأصدقاء والاهتمام بمشاعرهم وردود أفعالهم , ووجود اتجاهات ايجابية لديهم نحو دور الأسرة في تنمية قدرات طفلهم . كذلك ضرورة تلبية الحاجات الأولية للأسر باستخدام طرق متعددة لضمان مشاركتهم , والاعتقاد بأهمية دور الأسرة في تطوير البرامج وتنفيذها مهما انخفض مستواها الثقافي . أيضا التأكيد أن الأسرة هي الشيء الثابت في حياة الطفل , بالإضافة إلى تبادل المعلومات الكاملة وغير المتحيزة والتي تنم عن التفهم والدعم , وأخيرا أن يتصف المهنيون بالمرونة والشمولية والاستجابة للاحتياجات المختلفة(السرطاوي و سيسالم,1410 , الخطيب,1422 , بن طالب ,1411, جويس ايفانز,1416).

إن بناء علاقة ناجحة بين المدرسة والأسرة والتعامل مع الأسرة كشريك في فريق العمل يرتبط بمستوى التمكن المهني والمهارات التي يتمتع بها أعضاء الفريق . حيث تنشأ العديد من المشكلات التي تواجه فريق العمل , نتيجة لقصور في التدريب على مهارات العمل الجماعي , وظهور الدور الفردي على حساب الدور الجماعي , وعدم تفهم كل عضو لدوره ومهامه فضلا عن الأدوار الأخرى (القريطي ,2001) . وعليه فإن من أهم المهارات التي ينبغي أن يتمتع بها المهنيون في مجال العمل الجماعي هي مهارات التواصل . ويتطلب التواصل الناجح من الآباء والمهنيين أن يستمع كل منهما للآخر بشكل ايجابي , ويلقي اهتماما لما يقول من خلال طرح الأسئلة للتأكد من الفهم الحقيقي لمضمون الحديث, ويدرك كل منهما أن الثقة والاحترام والتقدير والتعاون أساس التواصل الفاعل (العلوي,1997 & Columbia,1991 ) .

وتؤكد الاتجاهات التربوية على أهمية تنمية وتعزيز التواصل الفعال بين جميع المشاركين في البرنامج التربوي الفردي من أجل نجاح الأطفال المعوقين ( Dettmer, Dyck

and Thurston, ,2002) , فكما أن التواصل مفتاح النجاح في مجال العمل الجماعي ، فإن الإنصات هو مفتاح النجاح لعملية التواصل ولذلك ينبغي على المهنيين أن يقيّموا أساليبهم في التواصل إذا أرادوا أن يحققوا المشاركة الكاملة مع الأسر.

**خامساً : دور المدرسة في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية .**

في ظل التوجهات الحديثة والتي تسعى لدعم مشاركة الأسرة مع المدرسة في العملية التعليمية , والتعامل معهم كعضو رئيس في فريق العمل متعدد التخصصات , فإن ذلك يوجب على المدرسة القيام بالعديد من الأدوار التي تساهم في تفعيل المشاركة الأسرية , والعمل على إعطاء دور حقيقي للأسرة في تحديد مستقبل أبنائها , ومن أهم هذه الأدوار ما يلي :

**1 - تحديد حاجات الأطفال ذوي التخلف العقلي وأسرهم:**

إن التعاون المثمر بين المدرسة والأسرة والذي يقود إلى المشاركة الفعلية بينهما , يبدأ من الفهم الحقيقي لاحتياجات الطفل وأسرته والتعامل مع كل أسرة بشكل يراعى فيه خصوصيتها . فتباين حاجات الأسر يقتضي تقديم أسلوب معين من الخدمة لكل أسرة , الأمر الذي يستدعي أخذ حاجاتهم بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها.

" وتعد حاجات أسر المعوقين ذات وجهين :

الوجه الأول متعلق بمشاعرهم لوجود طفل معوق لديهم وتتمثل هذه الحاجات في الآتي:

- الحاجة إلى معرفة أن لوم النفس أو لوم الطفل لا يجدي في حال وجود الإعاقة.
- الحاجة إلى المساعدة من قبل المختصين.
- الحاجة إلى المساعدة للتخطيط لنمط الحياة مع طفلهم.
- الحاجة إلى التواصل مع المختصين لطلب الاستشارة الخاصة بمشاعرهم وردود أفعالهم.

والوجه الثاني متعلق بالحاجات الخاصة بمشكلة طفلهم المعوق وتتمثل في الآتي:

- الحاجة إلى معرفة حالة الطفل وطبيعة إعاقته - ومسبباتها وإمكانية علاجها.
- الحاجة إلى المعلومات والنشرات الخاصة بطبيعة إعاقة الطفل لمساعدتهم في اكتساب الخبرة لمعرفة الصعوبات التي يواجهها الطفل.
- الحاجة إلى فهم لغة المختصين.

- الحاجة إلى معرفة كيفية التعامل مع الطفل داخل المنزل والتخطيط التربوي.
- الحاجة إلى فهم الأهداف التعليمية المقدمة للطفل.
- الحاجة إلى معرفة المستقبل المتوقع للطفل.
- الحاجة إلى أن يشعروا باهتمام المختصين بطفلهم " ( السرطاوي وسيسالم,1410 ,201).

وقد أوضح كل من ليتون و اودر (Litton & Ouder,1979) أن أهـــم احتياجات الأســـر تتمثل في الفهم والاستشارة والإرشاد وفي حل المشاكل التي حلت بهم . وقـــد انعكســـت هـــذه الاحتياجات في برنـــــــــــــامج وورفيلد ( Warfield) لتعليم الآبـــــاء حيث بموجبه وضع الآبـــــاء تسلسل مواضيع البرنامج حسب قيمتها وأهميتها لديهم كالآتي:

- ما هية التخلف العقلي.
- فهم أحاسيسنا ومشاعرنا.
- ما هية التربية الخاصة.
- كيفية معالجة مشاكل التعايش الأسري.
- مساعدة الأطفال على التعلم .
- أهمية المهارات الاجتماعية.
- الحصول على أقصى حد من المساعدة من المهنيين.
- مشاكل المراهقة.
- ما هية الفائدة من الاختبار.
- وضع خطط للمستقبل.

كما أشارت دراسة ماثيوس ووايتفيلد (Mathews & Whitfield ,2001) إلى ضـــرورة تلبيـــة ثلاث احتياجات أساسية جاءت على النحو التالي: الحاجة إلى برامج تدريبية للوالدين تعزز وتدعم مشاركتهم , والحاجة إلى جماعات مساندة تدعم مشاركة الوالدين , وأخيرا الحاجة إلى أن يدرك المعلم والمعلمة أهمية دور الوالدين في عملية المشاركة .

لذلك فإن تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية تستوجب من المهنيين تقييم احتياجات الأطفال من ذوي التخلف العقلي وأسرهم وتحديد أولوياتها , فما يعتقده المهني أنه مهم قد لا يتفق مع ما تراه الأسرة . وقد أشار تايلور(1981) إلى ما أوضحته دراسة لانجدون بأن هناك قصورا في تلبية الاحتياجات الأساسية للأسر . وعليه فإن تحديد هذه الاحتياجات تعد اللبنة الأولى لمشاركة الأسرة في البرامج التربوية.

**2- تحديد دور الأسرة في البرنامج التربوي الفردي للأطفال ذوي المتخلفين عقليا:**

يمثل عادة البرنامج التربوي الفردي كمنهج خاص للأطفال ذوي التخلف العقلي .بما يحتويه من مهارات وأبعاد ومجالات نمائية متعددة تركز في مضمونها على احتياجات المتعلم الفردية. وقد عرف البرنامج التربوي الفردي على أنه التزام مكتوب بتقديم الخدمات المطلوبة للوفاء باحتياجات الطالب التعليمية (Mattson,2001 ) . بحيث يوضع لكل طفل برنامج تربوي فردي يتناسب مع قدراته واحتياجاته , وهذا ما نصت عليه التشريعات التربوية الصادرة في عام 1975 برقم (142/94) كما أكدت على حماية حق الطفل المعوق وأسرته في المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التربوية (استيورت,1996) . ويقوم بوضع البرنامج الفردي لجنة خاصة تتألف من ثلاثة أعضاء على الأقل وتشتمل على ولي الأمر ومعلم التربية الخاصة وأي أخصائي تستوجب حالة الإعاقة مشاركته في هذه اللجنة , وذلك لتحديد المكان التربوي المناسب للطفل وتحديد الأهداف السنوية ومتابعة تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وتحديد الخدمات المساندة التي تتطلبها طبيعة ومستوى الإعاقة(الحمدان, السرطاوي , القريوتي,1994) .

إن البرنامج التربوي الفردي يعد أسلوب يجمع ما بين الأسرة والمدرسة لتحديد احتياجات الطالب التربوية ومن ثم وضع خطة تقابل هذه الاحتياجات(Rebhorn,2002) . وبالتالي فإن تطبيق هذا البرنامج سيحدد مسئولية جميع الأطراف المعنية بالطفل , فهي تضع المدرسة أمام مسئولية تلبية احتياجات الطالب , وتوفير الخدمات المساندة ومتابعة تطوره , وفي المقابل تضمن حق الأسرة في المشاركة في جميع مراحل بناء وإعداد البرنامج التربوي المناسب لأطفالهم(الوابلي, 1421) .

وقد ذكر (الوابلـــــي, 1421) ما أشار إلية تيرنبل (Turnbull lll) إلى مجموعـــة مـــن الأسس التي تبرز أهمية تطبيق واستخدام البرنامج التربوي الفردي , لعل من أهمهـــا أن البرنـــامج التربوي يعد حماية للطفل وأسرته وذلك لحقهم الشرعي في الاعتراض على بعـــض الممارســـات الخاطئة في اتخاذ القرارات التربوية أو في تحديد المكان التربوي , بالإضافة إلى أنها تساعد كل مـــن الأسرة والمدرسة في متابعة تطور الطالب وتقدمه و تهيئ فرصا للمشـــاركة في اتخـــاذ القـــرارات وتنفيذها , وأخيرا إن المشاركة الأسرية تدعم البرنامج التربوي الفردي بحيث تحـــدد احتياجـــات الأسرة وطفلها وتربطها بمدى قدرتها على تدريبه .

ولضمان نجاح الاجتماع الخاص بالبرنامج التربوي فقد قدم كـــل مـــن فـــوتر وروكـــر (Vautour & Rucker) كما جاء في دايمـــو و باســـيكورلي(Dimeo& Pasquarelli,1981 ) عـــدة توصيات من شأنها أن تعزز مستوى التفاعل بين الأسرة و فريق العمل وتعطـــي صـــورة تتســـم بالإنسانية في التعامل مع الآخرين , وتشتمل على أخذ المعلومات الخاصة بالوالدين قبل حضـــور أعضاء الفريق , وذلك لاحترام خصوصياتهم ولخفض مستوى التوتر لديهم , كما تكـــون بدايـــة الاجتماعات غير رسمية وودية لإعطاء الوالدين الراحة أثناء الاجتماع , وتعريفهم بأسماء أعضـــاء الفريق وتخصصاتهم , على أن يفسح للوالدين الحديث في بداية الاجتماع لعرض احتياجاتهم والرد على أسألتهم بمصداقية ومن الأفضل استخدام بطاقات لتعريف لكل من الوالدين والمهنيين بحيـــث يمكن التعرف على أعضاء الفريق من خلال قراءتها مما يسهل الحوار بينهم .

وهكذا فإن إشراك الوالدين في عمليات التقييم والتخطيط والتنفيذ للبرنـــامج التربـــوي سوف يدعم قيامهم بأدوار جديدة في جميع هذه المراحل , كما أن معرفة الأسر بحقوقهم الشرعية يجعلهم مدافعين حقيقيين ليس عن أنفسهم فقط وإنما عن الأسر الأخرى .

**3- تحديد دور الأسرة في الخطة الفردية لخدمة الأسرة :**

لقد تحولت كثيرٌ من برامج التدخل المبكر في الآونة الأخيرة من التركيز على الطفـــل إلى التركيز على الأسرة وتعزيز دورها الفاعل (**Minke & Scott, 1995**) . فمفهوم التمركز حول الأسرة يصف تلك الاعتقادات والممارسات التي تتعامل مع الأسرة بكرامة واحترام , بحيث تكون هـــذه

الممارسات فردية ومرنة ومستجيبة , وتقوم على أساس المشاركة في المعلومة حتى يتسنى للأسر اتخاذ قرارات مدروسة , كما تسعى لتمكين الأسر من استخدام الموارد والدعم الضروري لها لكي تعنى بأطفالها على نحو يفضي إلى نتائج إيجابية للطفل وأسرته (Dunst,2002).

وقد قام(دنست) بالتمييز بين أربعة نماذج موجهة نحو الأسرة تتفاوت فيها أساليب تقديم الخدمات من تحكم المهنيين بها إلى خدمات متمركزة حول الأسرة وهي:

- نموذج متمركز حول المهنيين (Professional-centered) : ويتم فيه تقييم حاجات الأسرة وتنفيذها من قبل المهنيين .

- نموذج منحاز للأسرة (Family-allied) : تقوم الأسرة من خلال هذا النموذج بتنفيذ ما يقره المهنيون من برامج التدخل .

- نموذج موجه نحو الأسرة (Family- focused) : يتم اختيار وتحديد أهداف الخطة الفردية لخدمة الأسرة بالاتفاق بين الأسرة والمهنيين فعملية القياس تركز على حاجات الأسرة ذات العلاقة بجوانب النمو للطفل.

- نموذج متمركز حول الأسرة (Family- centered) : إن أدوار مقدمي الخدمات ضمن هذا النموذج تحددها حاجات الأسرة واهتماماتها ومعتقداتها بوصفها موجهة لإجراءات القياس (Dunst,2002 , الشمري , 1421) .

وقد بلغ الاهتمام بهذا الجانب عند العديد من الأنظمة حيث تم تضمين الخطة الفردية لخدمة الأسرة Individual Family Service Plans (IFSP) كأحد عناصر القانون العام (457-99) والمضمن حالياً في قانون الأفراد ذوي العجز IDEA97 (Gallagher ,1998) . وينص قانون (IDEA97) أن على المهنيين أن ينظروا إلى احتياجات الطفل ضمن إطار الأسرة , ويشاركوا في سلطة صنع القرار مع أعضاء الأسرة , فالخطة الفردية لخدمة الأسرة نظرياً : توضح أن التدخل المبكر يتمركز حول الأسرة ككل , كما ينتج من عملية التمركز حول الأسرة تحديد نقاط القوة والاحتياج للطفل وأسرته وتحديد أولويات التدخل ( **McWilliam, Ferguson, Harbin, Porter, Munn, Vandivere,1989**) .

وعليه فالخطة الفردية لخدمة الأسرة تعد حجر الزاوية في برامج التدخل المبكر وتتركز على قيام الأسرة بنشاطات أكبر وأدوارا أوسع في عملية صنع القرار في جميع المراحل سواء في مرحلـــة التقييم أو التخطيط أو التنفيذ للبرامج , بحيث تبقى صاحبة القرار النهائي فيما يتعلق بأولوياتها حتى لو لم تتفق مع رؤية المهنيين (**Minke & Scott, 1995**) .

كما تعد الخطة الفردية لخدمة الأسرة وثيقة يمكن مراجعتها لتحديد المدى الذي تعكس فيه الممارسات المتمركزة حول الأسرة , وقد ذكر (**McWilliam** et. al **,1989**) أربعة أسباب رئيسة لكون الخطة الفردية لخدمة الأسرة متمركزه حول الأسرة :

1- أن الأسر يمكن أن تكون أكثر خضوعاً للسيطرة إذا فهمت الوثيقة الرئيسية المتعلقة بخدماتها في التدخل المبكر , وفي حال أدركت بأن لها سيطرة في صنع القرار فهذا سيؤثر تـــأثيرا ايجابياً على نتائج التدخل المبكر .

2- أن الخطة الفردية لخدمة الأسرة تقوم بتوجيه الخدمـــات وبالتالي تحتاج إلى أن تعكس أولويات الأسرة .

3_ أن يكون هناك توافق بين ما هو مكتوب في الخطة الفردية لخدمة الأسرة وبين الممارسة الفعلية , بحيث تشير إلى أن الممارسات الموصى بها يتم تنفيذها .

4- إذا كانت الخطة الفردية لخدمة الأسرة لا تتوافق مع الممارسة الفعلية فإن من الأهميـــة تطوير الوثيقة لكي يكون التدخل منهجياً وليس اعتباطياً .

يتضح مما سبق أن التشريعات حددت نظامين لتفعيل تطبيق البرنـــامج الفـــردي , يركـــز أحدهما على إعداد برنامج تربوي فردي للأفراد من عمر (3 -21 ) سنة , والآخر يهتم بإعـــداد خطة فردية لخدمة الأسرة للأطفال مادون ثلاث سنوات حيث تقدم خدمات التدخل المبكر ضمن البيئة الطبيعية للطفل (الخشرمي ,2003) . ورغم التأكيد على احتياجات الأســـرة في البرنـــامج التربوي الفردي إلا أن الخطة الفردية لخدمة الأسرة تختلف , ذلك أنها تركز اهتمامها على الأسرة , وتختلف في طريقة تلقي الخدمات ونوع الخدمة المقدمة (جيفالس, 2003) .

ويوضح (Bruder ,2000) ست خطوات تختلف فيها الخطة الفردية لخدمة الأسرة عن البرنامج التربوي الفردي وهي:

- تحديد اهتمامات الأسرة وأولوياتها ومواردها .
- تحديد أطر نشاط الأسرة .
- إجراء تقييم للوظائف .
- التطوير التعاوني للنتائج المتوقعة .
- تحديد مسئوليات التدخل .
- تحديد استراتيجيات تنفيذ الخطة .

ورغم ميل التوجهات الحديثة لتقديم الخدمات الموجهة نحو الأسرة في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين , ورغبة مقدمي الخدمات في التفاعل مع الأسرة , إلا أن هذه الميول والرغبات لم تنعكس على الأهداف التي تضمنتها الخطط الفردية لخدمة الأسرة فغالباً ما تكون مكتوبة بطرق غير متوافقة مع الممارسة الموصى بها (Jung& Grisham-Brown,2006) .ويقترح ماك وليم وتوسي وهاربن(McWilliam,Tocci& Harbin) كما ورد في دراسة (Gallagher,1989) أن من أسباب نقص التركيز على الأسرة ما يلي:

- أن المهنيين ليس لديهم الوقت الكافي للتركيز على الأسرة .
- أن التركيز على الأسرة قد يكون سبباً في زيادة العبء على المهنيين .
- أن المهنيين ليس لديهم فهم واضح للتوجهات التي تتخذ الأسرة أساسًا لتقديم الخدمات .
- عدم إدراك المهنيين للخط الفاصل بين التدخل في الحياة الخاصة للأسرة وتقديم المساعدة.

### 4- إرشاد الوالدين وتدريبهم :

تعد خدمة إرشاد و تدريب الوالدين من ضمن الخدمات المساندة التي كفلها القانون العام ( 94/ 142) والتي تقدم للأطفال المعوقين ضمن البرنامج التربوي الفردي لمواجهة احتياجاتهم التربوية وزيادة فاعلية التعلم . وقد عرفت الخدمات المساندة في قانون (IDEA 97 ) على أنها خدمات المواصلات والتطوير والتصحيح والمساندة أو أي خدمة أخرى , الهدف منها مساعدة الطفل على الاستفادة من التربية الخاصة وهي تشتمل على خدمات المواصلات , خدمات

التعرف المبكر وقياس جوانب القصور , التقويم والتشخيص الطبي , وخدمات الإرشاد , الخدمات النفسية , الخدمات الاجتماعية المدرسية , وعلاج النطق والكلام والسمع , والعـــلاج الطبيعـــي والعلاج الوظيفي , والخدمات الصحية المدرسية , والنشاطات الترويحيـــة , وخـــدمات التوجـــه والحركة , وإرشاد الوالدين وتدريبهما , بالإضافة إلى ما سبق فإن هناك خدمات أخرى كالعلاج بالموسيقى والإيقاعي الفني , والبرامج الثقافية تعد خدمات مساندة إذا تطلب وجودها مســـاعدة الطفل على الاستفادة من برامج التربية الخاصـــة (Rodman, J; Weill, K; Driscoll, M; Fenton,T; (Alpert, Hl; Salem-Schatz,S &; Palfrey, J,1999) .

وعليه فقد اكتسبت خدمة إرشاد الوالدين وتدريبهم الصلاحية الشرعية بموجـــب هـــذا القانون (العلوي, 1997) . ويرى ماتسون (Mattson ,2001) أن خدمة إرشاد الوالـــدين تعـــزز دورهم الحيوي في حياة أطفالهم من خلال ما يقوم به المرشد من عـــرض للمعلومـــات الخاصـــة باحتياجات الطفل ومتطلباته , وعن مدى تقدمه في البرامج التربوية , بالإضافة إلى مســـاعدتهم في اكتساب المهارات الضرورية التي تسهل لهم تنفيذ متطلبات البرنامج التربوي. وقد أشـــار فانـــدر زاندن ويس (Vanrer Zanden&Pace) كما ورد في اســـتيورت (1996) إلى أن اســـتراتيجيات إرشاد الآباء تشتمل على برامج خاصة بتوفير المعلومات عن الطفـــل وبـــرامج علاجيـــة للآبـــاء لمساعدتهم في فهم مشكلاتهم ومشكلات أبنائهم , وأيضا برامج تدريب الآباء لمســـاعدتهم علـــى تطوير مهاراتهم.

وذكر القذافي (1996) ثلاثة أساليب لتعليم وتدريب الوالدين وتتمثل في التعلم الـــذاتي والذي يعتمد على الخبرات التعليمية والقدرة على الإطلاع من قبل المتعلم بالإضـــافة إلى وجـــود الدافع , إلا أن هذا الأسلوب لا يناسب جميع الآباء لما يتطلبه من عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية , أما الأسلوب الثاني فيتمثل في تلقي المساعدة من الأخصائيين حيث يتم تقديم خـــدماتهم ضـــمن فريق متعدد التخصصات يشترط فيه التكامل والعمل وفق خطة متفق عليها , ويتضمن ذلك تقديم المعلومات وإكسابهم المهارات لمواجهة احتياجات طفلهم المعاق . وأخـــيرا عضـــوية الآبـــاء في الجمعيات الأهلية للمعاقين ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب التي مكنت الطفل المعاق وأسرته

من أخذ حقوقهم , حيث يعمل الآباء على تعليم وإرشاد بعضهم بعضا ، مما يساعدهم في تكوين مجموعات خاصة تعمل على تنمية قدراتهم في التعامل مع الإعاقة ومتطلباتها .

لذا فإن تفعيل هذه الخدمة بالشكل المطلوب سيمكن الأسرة من لعب دورها شـــريكا في تربية وتعليم الطفل المتخلف عقليا , وسيرفع من مستوى التعاون بين الأسرة والمدرسة , بحيث لا يكون الاهتمام محصورا على الطفل وإنما بأسرته أيضا باعتبارها جزء رئيس في العملية التربويـــة . ولكي يتم تحقيق التعاون المنشود بين الأسرة والمدرسة فلابد من إيجاد أســـاليب واســـتراتيجيات جديدة تساعد في توسع دائرة المشاركة الأسرية وتأخذ بأولويات وحاجات الأسر الفردية . وقـــد ذكرالسرطاوي (1995) ما أشار إليه تيرنبل (Turnbull) إلى مجموعة من الوسائل الـــتي تـــدعم المشاركة الأسرية وتتمثل في الآتي:

أ- التدريب المنزلي :

يتم فيها ملاحظة الأسرة والطفل معاً , ومن خلال هذا اللقاء يتم تدريب الأســـرة علـــى المهارات اللازمة للتعامل مع أطفالهم وتقييم مدى تقدم الأسرة في تنفيذ البرامج.

ب- اللقاءات الجماعية :

يتم الاجتماع مع الأسر على شكل مجموعات صغيرة يناقش فيها بعض المشكلات الأسرية , وعرض للتجارب الشخصية مما يساعد على توثيق العلاقة بين الأسر, والشعور بالراحة في عرض متطلباتهم واحتياجاتهم الفردية . ويرتب الاجتماع بشكل أسبوعي أو شهري بالتشاور مع الأســـر مع تحديد الموضوعات المناسبة لطرحها في اللقاءات القادمة .

ج- المساعدة الصفية :

يساعد هذا الأسلوب في توثيق العلاقات بين الأسرة والمدرسة , حيث يشـــمل ملاحظـــة الطفل والمعلم بشكل مباشر في بيئة تربوية طبيعية , والاستفادة من أسلوب المعلم في التدريس.

وقد أضاف كارنز (Karnes) كما جاء في السرطاوي وسيسالم(1990) مجموعة أخرى من وسائل الاتصال ومنها :

أ- الاجتماعات الفردية :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التي تدعم مشاركة الأسر في البرامج التربوية وتتضمن تدريبهم على بعض المهارات اللازمة والتي تساعد في تقدم طفلهم في المجالات الأكاديمية والنفسية واللغوية . ويتم الترتيب لمثل هذه الاجتماعات من خلال الاتصالات الفردية .

ب- المؤتمرات :

ويعرف على أنه اجتماع يتم فيه تبادل الأفكار الهادفة وتوفير المعلومات العامة السريعة لأكبر عدد ممكن من المشاركين , ويتخللها بعض المناقشات وطرح الأسئلة والاستفسارات , مع الأخذ في الاعتبار إقامتها كل عام مع تحديد موضوعاتها وتحديد وقتها ومكانها .

يتضح مما سبق أهمية هذه الاجتماعات في تقديم الإرشاد والتدريب اللازمين للأسر لإكسابهم المهارات الضرورية للتعامل مع أبنائهم . كما تعزز وتدعم التعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة في العملية التربوية .

## 5- دور الأسرة كعضو في فريق متعدد التخصصات:

إن مفهوم العمل الجماعي والعمل بروح الفريق من المفاهيم التي ظهرت في مطلع السبعينيات , بحيث أصبحت مألوفة في مجال التربية الخاصة (الخطيب,2003) . وذلك لما تتطلبه تربية وتعليم الأطفال ذوي التخلف العقلي من تعاون جميع المهنيين من معلمين وأخصائيين بالإضافة لأسر هؤلاء الأطفال . ويعتبر أحد العناصر الأساسية لضمان نجاح المدرسة هو في قدرة الكادر المدرسي على التعاون بشكل جماعي (Dettmer,P et. al,2002) .

فالتغير الحاصل في نظرة المهنيين لدور الأسرة وحقهم في المشاركة التربوية والذي يتفق مع المتطلبات التشريعية جعل الأسرة تقوم بأدوار جديدة , تتمثل في اعتبارهم مصدراً غنياً بالمعلومات لفريق العمل من المختصين فيما يتعلق بقدرات الطفل واحتياجاته والخدمات المطلوبة , وأفضل الاستراتيجيات المناسبة له , كما أنهم منسقين للخدمات التي يحصل عليها طفلهم , نظراً أن الأسرة تتواصل مع جميع مقدمي الخدمات , بالإضافة إلى دورها في صنع القرار (السرطاوي , خشان و أبو جودة ,1423) . وفي هذا الصدد ذكر كل من الخطيب والحديدي(1994) أن فورنس

(Forness) أشار إلى أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تقدم الضمانات الكافية لاشتراك والدي الطفل في العملية التربوية ليس بوصفهما مصدراً للمعلومات وإنما كأعضاء فاعلين في فريق العمل . وبالتالي أصبح للأسرة دور أساس ومهم في فريق متعدد التخصصات .

هذا التكامل في الأدوار بين معرفة الأسرة بطفلهم , ومعرفة المهنيين بنظام الخدمة وفي مجال اختصاصاتهم يحقق التوازن المطلوب لتربية الطفل ذوي التخلف العقلي . فالبرامج التربوية والخدمات الخاصة المقدمة للطفل , ما هي إلا نتاجً لعمليات القياس والتقييم للأبعاد النمائية والتي قام بها فريق متعدد التخصصات بمشاركة الأسرة ، وتم من خلالها تبادل المعلومات والخبرات . وقد وضح برينان (Brynan) كما ورد في القريطي (2001) تأثير العلاقة المتبادلة بين أعضاء الفريق على التربية الخاصة حيث أشار إلى أن توفير معلمين أكثر تأهيلاً مع مشاركة الأسرة في تربية أطفالهم وتطوير الخدمات المقدمة من شأنه أن يعمل على تحسين المناهج وأساليب التدريس وعلى مقدرة المدرسة وعطائها بشكل عام .

فمفهوم الفريق المتعدد التخصصات يقوم على أساس أن القرارات المشتركة من قبل المختصين والأسرة معاً , تقود دائماً إلى نتائج أكثر وضوحاً و دقةً في وصف مشكلة الطفل وتحديد احتياجاته , وتختلف عن نتائج القرارات الصادرة من كل مختص بشكل فردي والتي تمثل وجهة نظر فردية قد لا تتصف بالموضوعية .

# ( الفصل الثالث )

# الدراســـــات الســـابقة

**الدراسات السابقة:**

لقد أكدت التشريعات والقوانين في العديد من الدول على أهمية المشـــاركة الأســـرية في العملية التعليمية , وعليه فقد قام عدد من الباحثين بإجراء دراسات وأبحاث عن مشـــاركة أســـر الأطفال المعوقين في تربية وتعليم أبنائهم سواء في المدرسة أو المنزل . وفيما يلي عرضاً لأبرز هـــذه الدراسات .

**أولاً: الدراسات ذات العلاقة بمفهوم المشاركة الأسرية وأشكالها المتعددة في العملية التعليمية:**

أجرت الهبدان (1422هـــ) دراسة حيث تتمثل أهم أهدافها في تحديد مفهوم المشاركة الأسرية لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي متلازمة داون. والتعرف على عائد المشاركة الأسرية مـــع المدرسة على التلاميذ ذوي متلازمة داون . وهي دراسة وصفية تم فيها توزيع استبيانات على أسر التلاميذ والبالغ عددهم (115) أسرة . وقد خلصت الدراسة إلى الآتي: هناك فهم جيد لمفهـــوم المشاركة لدى الأسر ويتمثل في تعاون الأسرة مع المعلمة لصالح التلميذة , وقيام الأســـرة بـــدور إيجابي في رعاية الأبناء , وأن المشاركة هي تطوع أفراد الأسرة بخدمة التلميذ عن رغبة ,كمـــا أن العائد من المشاركة الأسرية على التلميذ يتمثل في تحسين مستوى التوقع لمستقبل التلميذ والتقليـــل من المشكلات التي تواجهه .

كما قدم الفوزان (Fouzan,1986) دراسة هدفت إلى مقارنة بين مستوى مشاركة الآبـــاء للأطفال المتخلفين عقليا بمستوى مشاركة الأمهات وبالتالي الدور الذي يمكن للأسرة أن تسهم به في برنامج الأطفال المتخلفين عقليا. وقد تم توزيع (649) استبانه على عينة الدراسة المكونة مـــن أوليـــــــــــاء أمور الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بمعهد التربية الفكرية للجنســـين في كل من (الرياض ، جده ، الدمام ). وعدد الآباء (368) والأمهات (281) وتوصلت الدراســـة إلى أن هناك ضعف في العلاقة بين المنزل والمدرسة , وأن مفهوم الأباء للمشاركة أقل من مفهـــوم الأمهات للمشاركة في جميع المجالات سواء داخل المنزل أو خارجه, بالإضافة إلى أن الآباء الذين لا يعملون أكثر تفاعلا مع المعلمين ومع آباء الأطفال الآخرين من الآباء العاملين , مع العلم أن العدد الأكبر من غير العاملين هم من النساء , وقد ساهم ذلك في رفع درجة المشاركة لديهن .

جاءت دراسة كل من كون,ديلاور وديفيد (Cone,Delawer&David) الواردة في دراسة بن طالب(1411هـ) بهدف تحديد مجالات المشاركة الوالدية لبرامج التربية الخاصة للطفل المتخلف عقليا , حيث استخدم مقياس المشاركة الوالدية وهو مكون من (63) فقرة تقيس (12) مجالا من مجالات المشاركة الوالدية , وقد شملت العينة (229) حالة , واعتمدت الدراسة على بيانات مستمدة من تقارير المدرسين عن مشاركات الآباء والأمهات في مؤسسات التربية الخاصة وكانت أهم النتائج في هذه الدراسة ما يلي : أن أكثر المشاركات الوالدية تتمثل في الاتصال المباشر بالمعلم والمواصلات, وأقل المشاركات الوالدية يتمثل في التطوع في الفصل ونشر المعلومات والمشاركة في عضوية الجمعيات الخيرية المساندة لمؤسسات المعوقين .

كذلك أجرى فوكو ,هيلاند وكارس ,(Fuqua , Heyland & Karas) كما ورد ذكرها في بن طالب(1411هـ) دراسة ركزت على المشاركة بين المدرسة والمنزل في مرحلة رياض الأطفال المعوقين , وقد تم توزيع استبانه على عينة الدراسة المكونة من(185) معلما , وجاءت النتائج كالآتي : أن معظم الآباء يفضلون الإكثار من الاتصالات الرسمية المعدة مثل الندوات التي يشارك فيها الآباء والمدرسون , والملاحظات و الندوات غير رسمية والمكالمات الهاتفية , أن المعلمين يستخدمون الملاحظات الشخصية والمكالمات الهاتفية بشكل متكرر, ويلي ذلك الزيارات المنزلية والملاحظات والنشرات , أن الزيارات المنزلية للمعلمين حسنت من التفاعل بينهم وبين الآباء , أن الملاحظات الشخصية والخطابات كانت أكثر أشكال الاتصال استخداماً من قبل المعلمين .

وقام بن طالب (1411 هـ) بإجراء دراسة , هدفت إلى التعرف على أشكال المشاركة الوالدية في أنشطه المؤسسات التربوية للأطفال المتخلفين ، وتحديد علاقة هذه المشاركة ببعض أبعاد السلوك التكيفي . وقد استخدمت الدراسة مقياساً للمشاركة الوالدية في برامج وأنشطة التربية الخاصة التي يتلقاها الأبناء , و مقياسا للسلوك التكيفي لتقدير درجات الأطفال المتخلفين عقليا , وبلغت عينه الدراسة (120) من آباء وأمهات أطفال مصابين بالتخلف العقلي البسيط ، بالإضافة إلى إعاقة حركية أخرى . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الآتي : أبرز أشكال المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة كانت في مجال المواصلات ، والاتصال المباشر بالمعلم , وحضور اجتماعات الآباء , والمشاركة في عملية التربية الخاصة . أما أقل أشكال المشاركة الوالدية كان في

مجال زيادة المساعدات , نشر المعلومات , الجهود التطوعية المدرسية , الاتصال مع الآباء والأمهات , كما أوضحت الدراسة أن ارتفاع درجات الأطفال المتخلفين على مقياس السلوك التكيفي تتأثر بمدى مشاركة الآباء الفاعلة في أنشطة التربية الخاصة .

كما قام السرطاوي (1415) بدراسة , هدفت إلى التعرف على أنماط الاتصال القائمـــة بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة وأسر الأطفال المعوقين ، وقد تم توزيع استبانه علـــى (111) معلما ومعلمة ، و دلت النتائج على الآتي : وجود قصورٍ واضح في أساليب الاتصال الفعالة مـــع تلك الأسر مثل الزيارات الميدانية بالاشتراك مع أسر الأطفال المعوقين , وتنظيم رحلات مشـــتركة بينهما واللقاءات الفردية معها لمناقشة مشكلاتها الفردية , واللقاءات التدريبية التي يشترك فيها عدد محدود من الأسر, وإعطائها فرص المشاركة والملاحظة الصفية والمدرسية بالإضافة إلى المشاركة في الاجتماعات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي وتنفيذه . في حين كان هناك ميـــل نحـــو أنمـــاط الاتصال التالية و تتمثل في : الاتصالات الهاتفية , وتبادل الأشرطة التعليمية والزيارات غير الرسمية للمدرسة , وتوزيع كتيبات مدرسية قصيرة , والتواصل من خلال الرسائل والملاحظات . وعـــزا الباحث القصور في أنماط الاتصال إلى عدم كفاءة المعلمين حيث أن مؤهلاتهم العلمية ليســـت في مجال التربية الخاصة إضافة إلى الاتجاهات غير الإيجابية نحو أسر الأطفال المعوقين من قبل المهنـــيين وعدم رغبة الأهالي في المشاركة وإلى عدم المرونة في النظام المدرسي.

ومن جانب آخر فقد أجرى ابشـــر (Upshur,1994) دراســــــــــة , هدفت لدراســـة التدخل المبكر المشترك وهي دراسة طولية (تتبعيـــة) تابعـــت نمـــو (190) طفـــلاً مـــن ذوي العجز(وأسرهم) حيث خضعوا جميعًا لقرابة (29) برنامجاً تدخلياً مبكراً مmoolةً وذلـــك في ولايـــتي ماساتشوستس ونيوهامشير في الفترة مابين( 1985 و 1987 ) . وقد كانت إعاقات الأطفـــال متنوعة كمتلازمة داون ، إعاقة بسبب حوادث سيارات ، وتأخر في النمو . وقد تضمنت معـــايير تقييم الخدمات المقدمة في البرامج ما يلي : معدل ساعات التدخل الشهري كان بحدود 8 ساعات شهريا , معدل اشتراك الأسر في البرنامج كان مدته سنتان ، الأسر المشتركة كانت دخولها متدنية ، ولا يتوفر لدى أفرادها رغبة في التعلم . وقد حصلت الأمهات العزباوات عموما على خـــدمات أقل . علماً بأن نمو الطفل وفحصه الأولي عند الدخول كان مرتبطا بخدمات تقدم له على مـــدار الســـاعة , الأمهات اللواتي واجهن مشكـــلات في التكيف مع الأمومة حصلن على خدمـــات

وعون اجتماعي أقل مقارنة بما حصلت عليه الأمهات المتكيفات مع وضع الأمومة ومع ذلك فإن الأسر الأقل دخلا ، والأمهات العزباوات ، والأمهات اللواتي واجهن ضغوط اجتماعية حصلن على عون خارجي (مساعدات مالية..الخ) أكثر من الأسر الأخرى . وقد كشفت نتائج الدراسة : أن هناك أسباباً لهذه الأنماط تتعلق بنموذج التدخل الطبي المقترح , وأهلية القائمين على التدخل طبياً , والتمويل المالي حيث لا يؤخذ في الاعتبار أن هناك خدمات غير رسمية يمكن الإفادة منها . والدراسة بالمجمل ترى أن هناك خدمات يمكن تقديمها للأطفال المتخلفين في مرحلة مبكرة ، وأنه ليس بالضروري أن تكون تلك الخدمات ذات صبغة رسمية.

وفي هذا السياق قام سومرز وآخرين (Summers et. al ,1990) بإجراء دراسة , هدفت إلى التعرف على كيفية تقديم الخدمة والتفاعل بين المهنيين والأسرة في برامج التدخل المبكر , وما يفضله كل من المهنيين والآباء من خلال عينة مكونة من ( 102) مشاركا , (50%) منهم يمثلون أفراد أسر معظمهم من الأمهات وتتراوح حالات أطفالهم بين كونهم معرضين للخطر وكونهم معوقين بدرجة شديدة أو لديهم أكثر من إعاقة . وقد توصلت هذه الدراسة إلى ميل الآباء لإجراءات التقييم غير رسمية .

كما جاءت دراسة نيومان (Newman,2005) حيث تقدم (ان. ال. تي. اس. 2) وهي برامج دراسات تتابعية (طولية) صورة متكاملة عن مشاركة الأسر أبناءهم من ذوي الإعاقة في برامج التربية الخاصة , وكيفية تقديم العون لهم في البيت المدرسة خلال المرحلة الثانوية . أيضا فأن (ان. ال.تي. اس. 2) تُقدِّم صورة أخرى عن توقعات الأسر حول إنجاز أبنائها من المعاقين . وكان من أبرز النتائج : أن الأسر التي لديها أبناء معاقين ويدرسون في المرحلة الثانوية , تقوم بدور فاعل وتشارك في برامج تربية أبنائها سواء في المدرسة أو البيت , وبالمقارنة مع أقرانهم العاديين فقد تبين أن الأفراد المعاقين يحصلون على عون أسري كمساعدتهم في حل الواجبات المدرسية بشكل يفوق ما يحتاجه أقرانهم العاديين بخمس مرات , كما أن (9) من أصل(10) طلاب في المرحلة الثانوية ممن يعانون من الإعاقة يحضر والديهم اجتماعا واحداً على الأقل في السنة الواحدة بخصوص الخطط التربوية الفردية لأبنائهم ,كما وأن هذه الأسر تشارك بفعالية في البرامج التي تقيمها المدرسة , وأيضاً تبين أن تلك الأسر لديها توقعات عالية و إيجابية في نجاح أبنائهم وتقدمهم مستقبلا واعتمادهم على أنفسهم ، وهو ما يعني أن تدخل الأسرة

ومشاركتـــها يعد سببا لارتفـــاع سقف توقعاتها بهذا الخصوص . أي أن هناك علاقة بين درجـــة تدخل الأسرة وتوقعاتها , إذ كلما كان تدخل الأســـرة في برامج البيت والمدرسة مكثفا , زادت توقعـــات الأســـــرة بنجـــاح أبنائهـــا وتقـــدمهم حـــتى وإن كـــانوا مـــن ذوي الإعاقـــة.

**ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بمعوقات المشاركة الأسرية :**

أجرت الثقفي (1418) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل الاجتماعية المؤثرة في المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة للأطفال المتخلفين عقليا ، وقد تم توزيع استمارات على عينة الدراسة البالغة (225) من أسر - آباء وأمهات - الأطفال المتخلفين عقليا ممن أعمارهم تقل عن أثنتي عشرة سنة , وكانت نتائج الدراسة كالآتي : أن الاتصال المباشر للآباء بالمعلمين يتـــأثر حسب درجة التخلف العقلي للطفل , و أن مستوى المشاركة الوالدية في الأنشطة التربوية ســـواء في المنزل أو المدرسة يتأثر بالمستوى التعليمي لهم وعدد أفراد الأسرة, كما تتأثر الجهود التطوعيـــة المدرسية بين الآباء وكذلك بين الأمهات حسب : الجنس ، والحي وبعد المركـــز عـــن المنـــزل والمستوى التعليمي

وفي دراسة الفوزان (Fouzan,1986) التي هدفت إلى مقارنة بين مستوى مشاركة الآبـــاء للأطفال المتخلفين عقليا بمستوى مشاركة الأمهات في برنامج الأطفال المتخلفين عقليـــا . فقـــد كانت أبرز نتائجها : وجود تفاوت في المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة , خاصة التفاعل بين الأباء والأبناء داخل المنزل تبعا للمستوى التعليمي للآباء , فكلما ارتفع المؤهل التعليمي زادت درجة المشاركة ,كما يؤثر دخل الأسرة على مستوى المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصـــة. وفي هذا الجانب أجرى كون وآخرون (Cone et. al ,1985) بدراسة بهدف تحديد مجالات المشاركة الوالدية لبرامج التربية الخاصة للطفل المتخلف عقليا , وكانت أهم النتائج في هـــذه الدراســـة أن للمستوى التعليمي للوالدين ودخل الأسرة ارتباط إيجابي بدرجة المشاركة الوالدية

كما قام الشمري (1421هـــ) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية لأطفالهم المعوقين . من وجهة نظر(176) مهنيـــا و(221) من أولياء الأمور تم ذلك من خلال توزيع استبانه عليهم اشتملت على ثلاثة أبعاد ( بُعد أسري وبُعد مهني وبُعد النظام ) , واتضح من النتائج أن أهم معوقات المشاركة الأسرية تكمـــن في بعد النظام يليه البعد الأسري ثم المهني . وتتمثل المعوقات الخاصة ببعد النظام في عـــدم وجـــود

الأنظمة التي تتيح فرص المشاركة , وانعدام التشريعات التي تلزم الأسرة بالمشـــاركة في فاعليـــات الخدمات , وعدم وجود مواد في النظام تنص على إيجاد خطة إعلامية واضحة لتوعية الأسرة بأهمية المشاركة في تعليم طفلها وتدريبه , وعدم توافر نظام واضح لخدمة التوجيه والإرشـــاد النفســـي للأسرة , وبالنسبة لمعوقات البعد الأسري قلة المعلومات عن الدورات المخصصة للأسرة , افتقـــار الأسرة للمهارات ذات العلاقة بالإعاقة , وقلة المعلومات لدى الأسرة عن مجالات الخدمات وأهمية المشاركة , أما المعوقات المتعلقة ببعد المهنيين فتتمثل في تركيز المهنيين على الطفل بدلا من الأسرة.
لا توجد تأثيرات ذات دلالة لمتغيرات الجنس , والمستوى التعليمي , وصلة القرابة , ونوع الإعاقة لدى أولياء الأمور على استجابات المهنيين حول معوقات أسر الأطفال في تقديم الخدمات لهم .

وفي هذا السياق أجرى بجورك – أكسن وجرانلد(Bjorck-Akesso &Granlud,1995) دراسة هدفت إلى التعرف على أراء الأسر والمهنيين حول مشاركة الأسرة في برامج التأهيل و إجراءاتـــه الحالية والمفترضة وكذلك معوقات المشاركة من وجهة نظر( 139) مهنيا و( 73) من أوليـــاء الأمور باستخدام مقياس يشتمل على عدد من التقديرات , وقد أوضحت الدراسة أن من أهـــم معوقات مشاركة الأسرة في برامج تأهيل الأطفال كان في النظام المتبع في تقديم الخدمة حيث يمثل ثلثي المعوقات . في حين أن المعوقات الخاصة بالمهنيين واسر الأطفال المعـــوقين تمثـــل وبشـــكل متساوي الثلث الأخير بنسبة(16- 17%) على التـــوالي , وتمثـــل المعرفـــة والمهـــارات والاتجاهـــات الجزء الأكبر من المعوقـــات المتعلقة بالأسرة , بينما تمثل المعرفة والمهارات الجـــزء الأكبر من المعوقات ذات العلاقة بالمهنيين . وقد أوضحت الدراسة أيضاً أن هناك تنـــاقض بـــين الواقع والمأمول للدور المتوقع من الأسرة القيام به في برامج التأهيل . ويعود القصور في ممارســـة الدور المتوقع من الأسرة إلى القوانيـــن والنظم الإدارية في تقديم الخدمات وقلة الموارد المتاحـــة مثل : الوقت , الدعم المالي , الموظفين والقيود الخاصة بتقديم الخدمة .

قام سومرز وآخـــرين (Summers et. al ,1990) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تقديم الخدمة والتفاعل بين المهنيين والأسرة في برامج التدخل المبكر , وما يفضله كل مـــن المهنيين والآباء وكانت أبرز النتائج كالتالي : أن يكون المهنيون أكثر مراعاة واهتماماً لاحتياجات الوالدين وأرائهم من خلال التعامل معهم بمرونة والاستجـــابة للتغيـــرات السريعة في الأســـرة واستثمار الـــوقت لتطويـــر علاقات صداقة مع أسر الأطفال , والتأكيد على أن الأســـرة هـــي

صاحبة القرار النهائي فيما يخص طفلها . كما أجمعت عينة الدراسة علـــى أهميـــة دور الأســـرة وحاجـــاتها وأنه من الصعوبة بمكـــان التركيز على احتياجات الطفل الخاصـــة دون احتياجـــات الأسرة والتعرف على نقـــاط القوة لديهـــا بطرق غير الرسمية , وأخيرا أوضحت نتائج الدراســـة بعض احتياجات الأسر , كالحاجة إلى المعلومـــات وتنمية المهـــارات الضرورية للتعامـــل مـــع المهنيين لتشـــارك بفعاليـــة في إجراءات الخطة الفردية لخدمة الأسرة.

وفي دراسة منك وسكوت(Minke & Scoot,1993) هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة الأسرة الفاعلة في إجراءات الخطة الفردية لخدمـــة الأســـرة (Individual Family Service Plans (IFSP في ثلاثة برامج للتدخل المبكر , وجمعت المعلومات من خلال إجراء المقـــابلات مـــع (28) مهنيـــا و(20) من الآباء , وقد توصلت إلى النتائج التالية : أن الأسرة لم تأخذ دورها المحدد لها في هـــذه الخدمة نتيجة تحكم المهنيين فيها ، وأن تعاملهم لا يتفق مع نهج الخدمة الموجه نحو الأسرة , كمـــا أوضحت الدراسة تحفظ المهنيين بالقرارات الخاصـــة بتحديد الأهـــداف وتنفيذ استراتيجيـــــات التدخل لأنفسهم . وأن من أبـــرز العوائق التي حالت دون قيام الأســـرة بالدور المتوقـــع منها , كان يتعلق بالمهنيين القائمين على هذه البرامج . نظرا لعدم التزامهم بالمبدأ الذي تقـــوم عليه هذه البرامج من كونها متمركزة حول الأسرة .

وقد أجرى جوردن وميللر (Gordon & Miller 2003) دراسة تناقش فاعلية الوالدين ودورهما كأعضاء نشطين وحيويين في البرامج التربوية الفردية المقدمة لأطفالهم , وقد تم اختيار العينة بشكل عشوائي وشملت (95) أسرة إلا أن النتائج اعتمدت على مقابلات أجريت مـــع (83) أســـرة أبدت تعاون جيد مع فريق البحث . وبالإضافة إلى ذلك فقد استخدم فريق البحث أدوات أخرى لجمع البيانات شملت مقابلات تم إجراؤها مع أكثر من 200 معلم ومعلمة وخبير وخبيرة . أيضا تم القيام ببعض الملاحظات الأولية كوسيلة إضافية لجمع البيانات وكذلك الرجـــوع إلى بعـــض الوثائق والسجلات المفيدة للحصول على معلومات تتعلق بالبحث . وبالرغم من أن جميع الطلاب قد خضعوا لبرامج تربوية فردية (IEP) إلا أن (9) من الآباء قالوا إن أبناؤهم لم يحصلوا على هذه البرامج ، و (28) أدركوا أهمية المشاركة إلا أنهم لم يعرفوا تماما ما الذي يريده أبنائهم والخدمات التي يحتاجون إليها . كذلك فإن ( 45 %) من الآباء لم يكونوا على إطلاع تـــام باحتياجـــات أبنائهم . وقد تبين من نتائج الدراسة أنها تتفق مع دراسات سابقة حيث أتضح أن الآبـــاء لـــيس

لديهم معايير موضوعية لخدمات وبرامج التربية الخاصة , بالإضافة إلى أنهم متحيزين . وعليه فـأن نتائج الدراسة تنتهي إلى أن تعلم الطفل الذي يحتاج إلى تربية خاصة لن يكتب له النجاح تماما مـا لم يدرك الآباء حاجة أبنائهم , وكيفية تقييم هؤلاء الآباء للبرامج التي يحتاجها الأبناء . الدراسـة إجمالا تشير إلى أن جهل الآباء والأمهات بحاجة أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة يعـد معوقـا للتربية الخاصة .

أجرت فلانجان (Flanagan,2001) دراسة هدفت إلى معرفة آراء الوالدين تجاه مشـاركتهم في التربية الخاصة , ومعرفة الكيفية والسبل التي يتم بمقتضاها تعزيز هذه المشاركة . وقد سـلطت الدراسة الضوء على عينة تكونت من (9) من الآباء (أمهات أو أباء) أجريت معهم مقابلات قبلية وبعدية ، ومن ثم استخدم محتوى المقابلات في صياغة النتائج وتحليلها . وقد أتضح مـن نتـائج الدراسة أنه لم يحدث تغيير يذكر في المفاهيم المتعلقة بتقييم التربية الخاصة خلال الخمس والعشربن سنة الماضية ، فالآباء والأمهات لا يعرفون الكثير عن كيفيـة مشـاركتهم وإذا شـاركوا فـإن مشاركتهم تظل محدودة وغير كافية . ومع ذلك فالوالدان لديهما رغبة في المشاركة ومعرفة نتائج ما يودان القيام به ، أي أنهم بحاجة ماسة إلى معرفه دورهم بشكل واضح وكيفية مشاركتهم .

كما قام كل من هاري وآلين ومكلافين(Harry, Allen , Mclaughlin,1995) بدراسة طوليـة (تتابعية) استغرقت 3 سنوات, حيث تناولت مشاركة الوالدين السود لأبنائهم في التربية الخاصة . وقد تكونت عينة الدراسة من(24) طفلا قبل أن يلتحقوا بالمدارس وذلك في مدرسـة تقـع في منطقة حضرية . وقد تسنى لفريق البحث جمع المعلومات من خلال المقابلات الطويلة مع الوالدين والخبراء ، وتم الإفادة من الملاحظات في اللقاءات والمـؤتمرات ، وكـذلك سـجلات الأطفـال المبحوثين. وبالرغم من شيوع تصور مفاده أن الآباء والأمهات السود لا يعبأون كثيرا بالمشـاركة في برامج التربية الخاصة لأبنائهم (مقارنة بالبيض) , إلا أن النتائج أثبتت العكس فلـدى السـود اهتمام واضح بتقدم أبنائهم في المدارس , وأنهم يفعلون ما بوسعهم لتقديم العون لهم بالرغم من أن برامج التربية الخاصة السائدة لا تفسح المجال واسعا أمام الوالدين لممارسـة نفـوذهم . إن هـذه الدراسة توضح السبل للخبراء لكي يتحركوا ويتواصلوا مع الأسر بدلا من الإذعان.

وفي دراسة أخرى قام بها ماثيوس و وايتفيلـد (Mathews & Whitfield, 2001) تناولـت الاستراتيجيات التي من شأنها تحسين تدخل آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة في

مدارس المناطق الريفية وسط فيرجينيا . وقد تكونت عينة الدراسة من (52) أسـرة (أب أو أم) لأطفال لهم احتياجات خاصة في المناطق المذكورة . ويعد أحد أهداف هذه الدراسة هو استكمال نتائج دراسة سابقة طبقت على أسر ذوات دخل منخفض . ولجمع البيانـات فقـد صـممت الباحثتان استبياناً اشتمل على أسئلة مغلقة . وقد كشفت نتائج الدراسة عن بعض المعوقات الـتي تمنع مشاركة الوالدين في الأنشطة المدرسية ومن تلك المعوقات : ازدحام جدول الأم أو الأب ومن ثم عدم قدرتهما على المشاركة ، ومشكلة عدم توفر وسيلة مواصلات مناسبة ، وموقف آخر يتعلق بكون الأم أو الأب هو القائم على البيت وعدم توفر حاضنة في البيت , ومن المعوقات الأخـرى كذلك أن أوقات المقابلات في المدرسة غير ملائمة للوالدين ، بالإضافة إلى سبب آخر له أهميـة كبيرة ويتعلق بمواقف المعلمين والمعلمات في المدرسة فبعضهم يتجاهل أراء الوالـدين ولا يبـدون احترام كافياً لمشاركة الوالدين .

كما أجرت الهبدان (1422هـ) دراسة تهدف إلى تحديد معوقات المشاركة الأسرية مـع المدرسة على التلاميذ ذوي متلازمة داون . وقد خلصت الدراسة إلى أن أهم معوقات المشـاركة يتمثل في انشغال الأم في عمل يأخذ كل وقتها , وبعد المسكن عن المدرسة , والاعتقـاد السـائد لدى الأسر أن المدرسة هي المسئولة عن تعليم التلاميذ , عدم حضور الاجتماعات الخاصة لوضـع الخطة التربوية الفردية اعتقادا منهم بعد جدوى تعليم التلميذ.

**يتضح من استعراض الدراسات السابقة الآتي:**

1. هناك علاقة بين المشاركة الأسرية و بعض المتغيرات التي تؤثر فيها مثل المستوى التعليمي , والدخل الشهري , وعدد أفراد الأسرة .
2. أن أبرز أشكال المشاركة الأسرية في برامج التربية الخاصة كانت تتمثـل في المواصـلات والاتصالات وحضور الاجتماعات .
3. أن المشاركة الوالدية لها تأثيراً إيجابياً على السلوك التكيفي للأطفال مـن ذوي التخلـف العقلي.
4. أن من معوقات المشاركة الأسرية هي في عدم وجود الأنظمة والتشريعات التي تتيح فرص المشاركة بالإضافة إلى ضيق الوقت وعدم توافر المواصلات .

5. جاءت بعض الدراسات لتؤكد على أن الأسرة لم يتاح لها الفرصة للمشاركة ، بسبب عدم احترام المهنيين لهم ، وكذلك عدم الاهتمام بهم وباحتياجاتهم كالحاجة إلى المعلومات والحاجة إلى توفير برامج تدريبه للوالدين وتنمية المهارات للتعامل مع المهنيين والاعتراف بهم كأصحاب قرار فيما يخص بأطفالهم.

6. كما أشارت دراسة جوردن وميللر إلى جهل الوالدين بما يحتاجه أبناؤهم المعوقين , وان الوالدين ليس لديهما معايير موضوعية يتمكنان من خلالها معرفة هذه الاحتياجات . وتنتهي الدراسة إلى القول أن التربية الخاصة لن يكتب لها النجاح ما لم يكن هناك مشاركة بين الأسرة والمدرسة وأن مشاركة الأسرة تتوقف على وعي الوالدين بالدور الذي يمكنهم القيام به.

7. وتشير بعض الدراسات إلى أهمية التدخل المبكر من قبل الأسرة وأنه ليس من الضرورة بمكان الاعتقاد بأن التدخل يجب أن يكون رسميا أي من خلال مؤسسات , فالمجتمع المحلي يستطيع تقديم الكثير للأسر.

8. أن الأسر التي تقوم بدورها بشكل جيد ، يرفع سقف توقعاتها حول نجاح الابن واعتماده على نفسه مستقبلا . أي أن هناك علاقة طرديه بين درجة تدخل الأسرة وزيادة توقعاتها.

9. ارتبطت دراسة السرطاوي وبن طالب بأشكال الاتصال والمشاركة بين الأسرة والمدرسة , وتعتبر دراسة السرطاوي من الدراسات العربية القليلة على حد علم التي تناولت هذا الجانب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت موضوع المشاركة من محاور مختلفة ذات علاقة بأسئلة الدراسة , إلا أن الدراسة الحالية شملت جميع هذه المحاور ، وتميزت عن غيرها في تحديد مفهوم المشاركة الأسرية من وجهة نظر المهنيين . كما تسعى لتحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة ممثلة بالعاملات من المعلمات والأخصائيات لتفعيل مشاركة الأسرة باعتبارها شريكا ضمن منظومة المهنيين في تقديم الخدمات والبرامج التربوية .

# ( الفصل الرابع )

# منهج البحث وإجراءاتها

- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراســـة.
- خصائص عينة الدراسة
- أداة الدراســـة.
- صدق الأداة.
- ثبات الأداة.
- إجراءات جمع البيانات.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

## إجراءات الدراسة:

### منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق جمع المعلومات عن مشكلة الدراســـة والـــتي تمثلت في السؤال التالي (ما دور المدرسة في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية لتلميـــذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ؟) . وقد تحقق المنـــهج في هذه الدراسة من خلال إتباع الخطوات التالية :

- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة .
- تطبيق دراسة ميدانية من خلال توزيع استبانات على أفراد عينة الدراسة .
- تحليل النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

### مجتمع الدراسة:

مثل مجتمع الدراسة جميع المهنيات الآتي يتعاملن مع التلميذات من ذوات التخلف العقلي في الجوانب (التعليمية /النفسية/الاجتماعية/اللغوية) في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض .

### عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة 130 من معلمات وأخصائيات اجتماعيات ونفسيات وأخصـــائيات علاج النطق والكلام . تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معهدي التربية الفكرية (شـــرق وغـــرب الرياض ) ومن 26 مدرسة من برامج التربية الفكرية , والعينة النهائيـــة بعـــد اســـتلام جميـــع الاستبانات بلغت (110) مهنية ممن استجابوا لبنود الاستبانة كاملة .

## خصائص عينة الدراسة:

### 1- المؤهل العلمي:

يوضح الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي . وقد كانت جميع أفـــراد العينة وعددهم 110 عينة من حملة شهادة البكالوريوس . كما يوضح الجدول عدم وجود من هم دون التعليم الجامعي أو ممن يحملون شهادة الماجستير.

**جدول رقم (1)**

**توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دو ن الجامعي | - | - |
| جامعي | 110 | %100 |
| ماجستير | - | - |
| المجموع | 110 | %100 |

### 2- التخصص :

يوضح الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص . ويظهر الجدول أن الغالبية العظمى كانت من المعلمات وعددهم 85 معلمة بنسبة (%77.3) , في حين كان العدد الأقل من الاخصائيات الاجتماعيات بعدد 3 ونسبة (%2.7) . وقـــد تســـاوت في النسبة عدد الاخصائيات النفسيات مع عدد التخصصات الأخرى بعدد 8 ونسبة (7.3 %) . في حين كانت النسبة التي تليها لاخصائيات علاج النطق والكلام بعدد 6 ونسبة ( %5.5 ) .

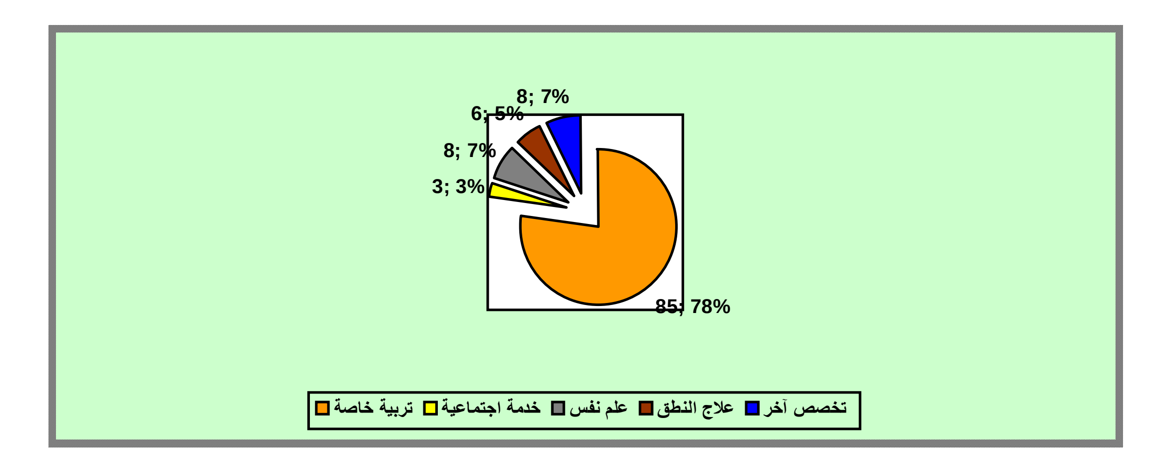
**جدول رقم (2)**

**توزيع عينة الدراسة حسب التخصص**

| النسبة المئوية | العدد | التخصص |
|---|---|---|
| %77.3 | 85 | تربية خاصة |
| %2.7 | 3 | خدمة اجتماعية |
| %7.3 | 8 | علم نفس |
| %5.5 | 6 | علاج النطق والكلام |
| %7.3 | 8 | تخصص آخر |
| %100 | 110 | المجموع |

**شكل رقم (2)**

**توزيع عينة الدراسة حسب التخصص**



### 3- سنوات الخبرة:

يبين الجدول رقم (3) والشكل رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة . ويوضح الجدول أن ما يقرب من نصف العينة بنسبة (49.1 %) لديهن خبرة من 5 – 9 سـنوات . في حين أن نسبة (31.8% ) لديهن خبرة من 10- 14 سنة . أما أقل نسبة فهي (5.5 %) لمـن كانت خبرتهن من 4 سنوات فأقل . في حين أن نسبة (13.6%) كانت لمن لديهن أكثر من 15 سنة خبرة , ويمكن الاستدلال من هذا التوزيع , أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات .

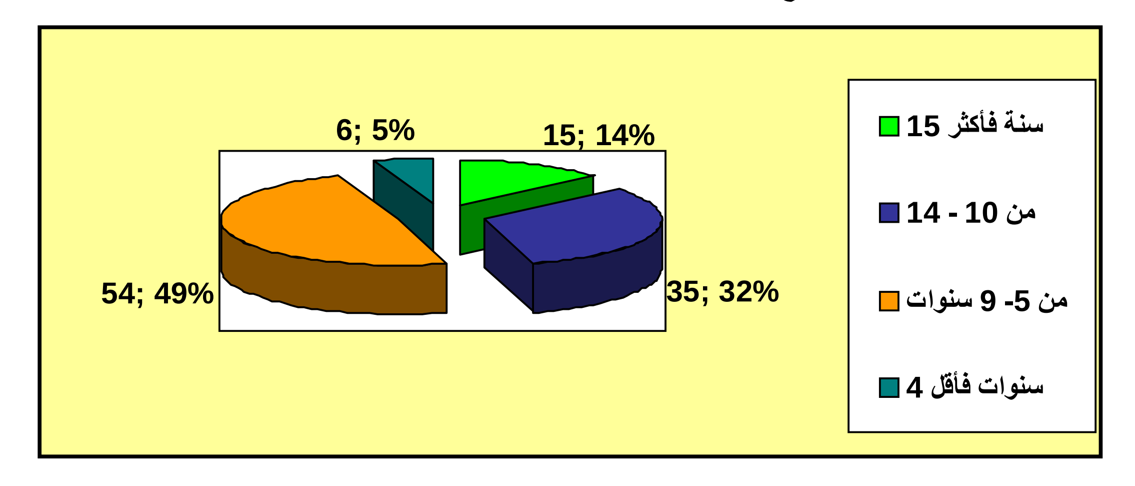
**جدول رقم (3)**

**توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة العملية**

| سنوات الخبرة العملية | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 4 سنوات فأقل | 6 | %5.5 |
| من 5-9 سنوات | 54 | % 49.1 |
| من 10 – 14 سنة | 35 | % 31.8 |
| 15 سنة فأكثر | 15 | % 13.6 |
| المجموع | 110 | % 100 |

**شكل رقم (3)**

**توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة العملية**



4- **الدورات التدريبية:**

يتضح من الجدول رقم (4) والشكل رقم (4) أن هناك قصور شديد في حصول فريق العمل متعدد التخصصات على دورات تدريبية . ويظهر الجدول أن الغالبية العظمى منهن وبنسبة (95.4 %) لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال المشاركة الأسرية .

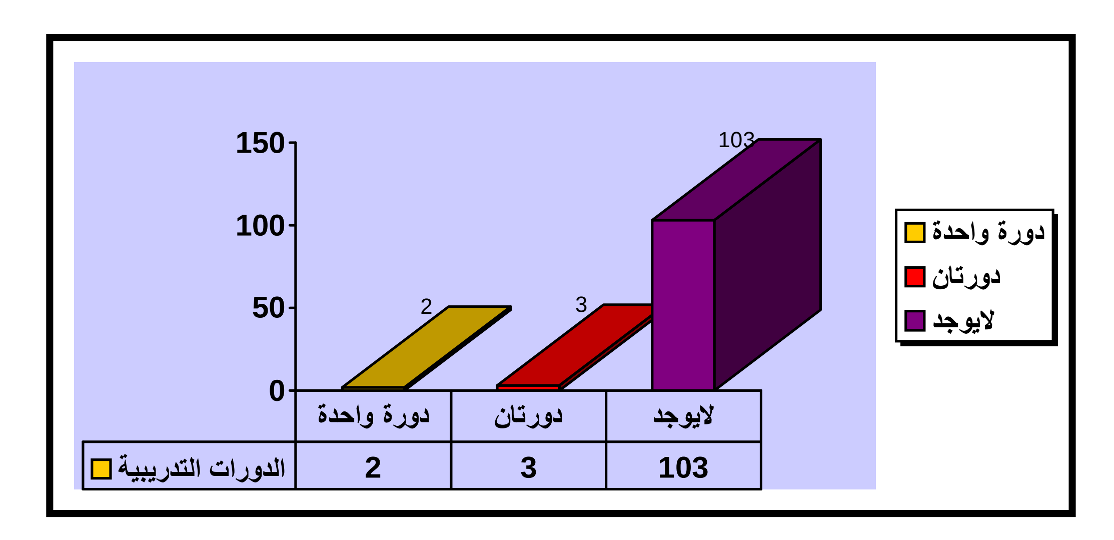
**جدول رقم (4)**

**توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات في مجال المشاركة الأسرية**

| عدد الدورات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دورة واحدة | 2 | % 1.9 |
| دورتان | 3 | % 2.8 |
| ثلاث دورات فأكثر | - | - |
| لا يوجد | 103 | % 95.4 |
| المجموع | 108 | % 100 |

**شكل رقم (4)**

**توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات في مجال المشاركة الأسرية**



**5- مقر العمل :**

يوضح الجدول رقم (5) والشكل رقم (5) , أن العينة موزعة بالتساوي بين معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية .

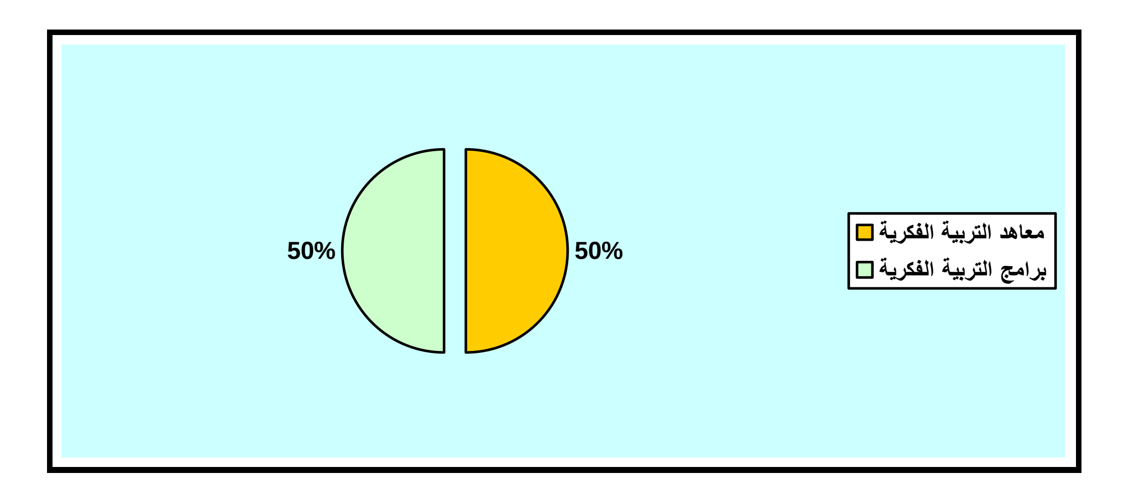
**جدول رقم (5)**

**توزيع عينة الدراسة حسب مقر العمل**

| مقر العمل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| معاهد التربية الفكرية | 55 | % 50 |
| برامج التربية الفكرية | 55 | % 50 |
| المجموع | 110 | % 100 |

**شكل رقم (5)**

**توزيع عينة الدراسة حسب مقر العمل**



**أداة الدراسة :**

قامت الباحثة بإعداد استبانه خاصة لمعرفة أراء العينة حول مدى تفعيل المشاركة الأسرية في معاهد وبراج التربية الفكرية . وقد تم بناء فقرات الاستبانه من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة والمتمثلة في مجموعة من الدراسات التي تطرقت لأسئلة الدراسة المعدة من قبل الباحثة ( الشمري,1421هـ / السرطاوي,1415هـ / بن طالب 1411هـ / الهبدان, 1422هـ).

واشتملت الأداة على متغيرات متعلقة بالمهنيين ( الجنس , المؤهل التعليمي , التخصص، سنوات الخبرة , عدد الدورات , ومقر العمل). كما تكونت الأداة من ثلاثة محاور تضمنت 37 عبارة تعكس المحاور الرئيسة للدراسة موزعة على النحو التالي :

1- مفهوم المشاركة الأسرية وتضمن (10) عبارات.
2- أشكال المشاركة الأسرية الحالية وتضمنت (11) عبارة .
3- معوقات المشاركة الأسرية وتضمنت (15) عبارة .

وقد تم استخدم مقياس ليكرت لقياس هذه العبارات من خلال مقابلتها للأوزان النسبية التالية (موافق بشدة = 5) و (موافق =4) و (لا أعرف = 3) و (غير موافق = 2 ) و (غير موافق بشدة =1) .وقد استخدمت الباحثة التوزيع التالي في الجدول رقم (6)ويحدد من خلاله مدى معيناً لكل درجة حسب الأوزان النسبية الخمسة ويتم في إطاره تفسير و مناقشة النتائج .

**جدول رقم (6)**

**توزيع للفئات حسب وصف التدرج المستخدم في أداة البحث**

| الأوزان النسبية | درجات الإجابة | مدى الدرجات |
|---|---|---|
| موافق بشدة | 5 | 5,6 - 5 |
| موافق | 4 | 3,6 - 4,5 |
| لا أعرف | 3 | 2,6 - 3,5 |
| غير موافق | 2 | 1,6 - 2,5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1,5 - 1,00 | 1 | غير موافق بشدة |

**الصدق:**

وللتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة باستخدام ثلاثة طرق , وهي صـــدق المحكمـــين والدراسة الاستطلاعية بالإضافة إلى جدول المقابلة .

1 - صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضـــاء هيئـــة التدريس في مجال التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود , وذلك للتأكد من :

أ- صدق الأداة فيما تقيس .

ب - مدى وضوح العبارة .

ج- مدى ملائمتها لأهداف الدراسة .

د- التعرف على مقترحاتهم بالحذف أو الإضافة لبعض العبارات .

وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والتعديلات اللازمة في ضوء توصياتهم .

2 - دراسة استطلاعية : بعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين قامت الباحثة في خطوة لاحقـــة بتطبيق الاستبانة (pilot stud) على عدد محدود من عينة الدراسة بلغ عددهم (10) من المعلمـــات بهدف التحقق من وضوح العبارات وفهمهم لها .

3- جدول المقابلة : وكإجراء منهجي إضافي فإن الباحثة قامت باستخدام تكنيك التثليث أو مـــا يطلق عليه (triangulation) حيث قـــامت بتصميم جـــدول مقابلـــة (interview schedule) يشمل الأسئلة التي وردت في الاستبانه , ولكن دون إعطاء المفحوصين العشرة خيارات إجابـــة , بل تركتهم يجيبون على الأسئلة دون تدخل منها , وذلك للتأكد أن ما أدلوا به مـــن معلومـــات يتطابق وإلى حد كبير مع إجابات المفحوصين العشرة الذين تم اختبار الاستبانه عليهم .

إن جمع المعلومات من خلال أكثر من وسيلة جمع بيانات ضروري ومفيد للتأكد من صدق النتائج وتماسكها وهو ما تبين للباحثة في مرحلة لاحقة . وحقيقة فإن الباحثة أستفادت كثيرا من المقابلات بحيث غطت عدد من النقاط التي لم ترد في الاستبانه . وتم بهذا الصدد تـــدوين جميـــع المقابلات وعددها تسعة حيث تم الرجوع إليها خلال مرحلة تحليل البيانات .

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج المحكمين ونتائج تطبيق الاستبانة على عدد محدود من عينة الدراسة قامت الباحثة بتعديل بعض أجزاء الاستبانة في ضوء توجيهات المحكمين، وكذلك في ضوء ما واجهتها من بعض الصعوبات في تطبيقها حتى وصلت الاستبانة إلى صيغتها النهائية (راجع الملاحق – أداة جمع البيانات) .

**الثبات:**

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال :

1)- حساب قيمة معامل ثبات ألفا - كرونباخ , حيث بلغت قيمة الثبات لمحاور الدراسة وارتباطها بالدرجة الكلية على النحو التالي (.77) لعبارات مفهوم المشاركة الأسرية ، و(.85) لعبارات أشكال المشاركة الأسرية الحالية ، و (.82) لعبارات معوقات المشاركة الأسرية. و(.76) ، لعموم العبارات وهي نسبة ثبات يعتد بها مما يؤكد أن أداة الدراسة على درجة مقبولة من الثبات , الجدول رقم (7).

**جدول رقم (7)**

**يبين معاملات الثبات بطريقة ألفا كرنباخ لمحاور الأداة والدرجة الكلية**

| المحور | معامل ألفا كرنباخ |
|---|---|
| مفهوم المشاركة الأسرية | .77 |
| إشكال المشاركة الأسرية الحالية | .85 |
| معوقات المشاركة الأسرية | .82 |
| الدرجة الكلية | .76 |

2)- إعادة تطبيق المقياس على (12) من عينة الدراسة مرتين بفارق زمني قدره أسبوعين , ثم حساب كا$^2$ لاختبار مدى تطابق التوزيع المتوقع مع التوزيع الحقيقي وجاءت جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) . جدول رقم (8)

## جدول رقم (8)

### يبين ارتباط العبارات بالمحاور المنتمية إليها

| المحور الأول | | | المحور الثاني | | | المحور الثالث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | كا$^2$ | مستوى الدلالة | رقم العبارة | كا$^2$ | مستوى الدلالة | رقم العبارة | كا$^2$ | مستوى الدلالة |
| 1 | 32.7 | 0.01 | 1 | 92.3 | 0.01 | 1 | 104.0 | 0.01 |
| 2 | 107.2 | 0.01 | 2 | 82.8 | 0.01 | 2 | 73.5 | 0.01 |
| 3 | 103.4 | 0.01 | 3 | 71.4 | 0.01 | 3 | 36.8 | 0.01 |
| 4 | 112.4 | 0.01 | 4 | 59.5 | 0.01 | 4 | 48.2 | 0.01 |
| 5 | 11.6 | 0.01 | 5 | 97.5 | 0.01 | 5 | 17.2 | 0.01 |
| 6 | 11.8 | 0.01 | 6 | 37.0 | 0.01 | 6 | 54.6 | 0.01 |
| 7 | 104.9 | 0.01 | 7 | 50.5 | 0.01 | 7 | 44.5 | 0.01 |
| 8 | 95.02 | 0.01 | 8 | 68.4 | 0.01 | 8 | 80.6 | 0.01 |
| 9 | 7.1 | 0.01 | 9 | 69.4 | 0.01 | 9 | 49.6 | 0.01 |
| 10 | 24.6 | 0.01 | 10 | 83.4 | 0.01 | 10 | 50.1 | 0.01 |
| - | - | - | 11 | 93.6 | 0.01 | 11 | 37.0 | 0.01 |
| - | - | - | - | - | - | 12 | 59.1 | 0.01 |
| - | - | - | - | - | - | 13 | 57.5 | 0.01 |
| - | - | - | - | - | - | 14 | 94.1 | 0.01 |
| - | - | - | - | - | - | 15 | 132.5 | 0.01 |

**إجراءات جمع البيانات :**

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة في الفصل الثاني من السنة الهجرية 1428هـــ على جميع أفراد عينة الدراسة وكان ذلك على النحو التالي :

1- قامت الباحثة بتوزيع ومتابعة وجمع استبانات أفـــراد عينة الدراسة في كل من معاهد التربية الفكرية شرق وغرب الرياض وبرامج التربية الفكرية .

2- قد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (130) استبانه , وقد استرد منها (115 ) استبانه , في حين استبعد خمس منها لعدم صلاحيتها , وبالتالي أصبح العدد الكلي لعينة الدراسة (110) .

**المعالجة الإحصائية للبيانات :**

وفي ضوء تساؤلات الدراسة , فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

2- حساب كا$^2$ لاختبار مدى تطابق التوزيع المتوقع مع التوزيع الحقيقي.

3- أساليب إحصائية بسيطة (الجداول التكرارية) لوصف عينة الدراسة.

4- المتوسطات الحسابيـــة ، والنسب المئوية, وذلك للوصول إلى تصور واضح لعينة الدراسة.

5- تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق في محور أشكال المشاركة الأسرية الحالية تبعاً لمقر العمل.

6- استخدمت الباحثة مقياس ليكرت , وتم استخراج متوسط الإجابـــات لكل عبارة وترتيبها حسب أهميتها طبقاً لأوزانها النسبية ومتوسطاتهـــا الحسابية.

# ( الفصل الخامس )

## نتـــــائج الدراســـة ومنـــاقشتها

## نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل تحليل البيانات وتفسير النتائج وعرضها بناءً على تساؤلات الدراسة , كما سيتم الاستعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة في عملية التفسير .

## التساؤل الأول : ما مفهوم المشاركة الأسرية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟

للإجابة على التساؤل الأول للدراسة قامت الباحثة بترتيب العبارات التي حظيت بتقدير عالٍ , وذلك من خلال استخراج المتوسط لكل عبارة . جدول رقم (9) يوضح المتوسطات لبنود مفهوم المشاركة الأسرية . كما يشمل الجدول ترتيب هذه البنود وفقاً للتقدير الأعلى للمتوسط الحسابي .

**جدول رقم (9)**

**المتوسط الحسابي وترتيب عبارات مفهوم المشاركة الأسرية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | المشاركة الأسرية هي التعاون بين الأم والمعلمة لمصلحة التلميذة | ك | 85 | 25 | - | - | - | 4.77 | 1 |
| | | % | 77.3 | 22.7 | - | - | - | | |
| 2- | أن يحضر أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخت) اجتماعات المدرسة الرسمية (كمجلس الأمهات – حضور الندوات) | ك | 81 | 29 | - | - | - | 4.74 | 2 |
| | | % | 73.6 | 26.4 | - | - | - | | |
| 3- | تبادل المعلومات بين المدرسة والأسرة | ك | 73 | 37 | - | - | - | 4.66 | 3 |
| | | % | 66.4 | 33.6 | - | - | - | | |
| 4- | أن يكون أحد أفراد الأسرة على اتصال بالمدرسة من خلال الاتصالات الهاتفية أو عبر إرسال الملاحظات | ك | 69 | 41 | - | - | - | 4.63 | 4 |
| | | % | 62.7 | 37.3 | - | - | - | | |
| 5- | قيام أحد أفراد الأسرة بتعليم التلميذة داخل المنزل | ك | 67 | 40 | 1 | 2 | - | 4.56 | 5 |
| | | % | 60.0 | 36.4 | 9. | 1.8 | - | | |

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6- | قبول الأسرة للتعليمـــات والتوجيهـــات الصادرة من المدرسة | ك | 63 | 44 | 2 | 1 | - | 4.54 | 6 |
| | | % | 57.3 | 40.0 | 1.8 | .9 | - | | |
| 7- | مشاركة الأسرة في الـــبرامج التدريبيـــة المقدمة من قبل المعلمة على كيفية تعلـــيم التلميذات | ك | 59 | 49 | 1 | 1 | - | 4.51 | 7 |
| | | % | 53.6 | 44.5 | 9. | .9 | - | | |
| 8- | اتخاذ قرارات جماعية مشتركة بين الأسرة والمدرسة فيما يخص البرنـــامج التربـــوي الفردي | ك | 60 | 45 | 2 | 3 | - | 4.47 | 8 |
| | | % | 54.5 | 40.9 | 1.8 | 2.7 | - | | |
| 9- | قيام أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخـــت) بدور تطوعي للعمل مع المعلمة في تعليم التلميذة | ك | 50 | 47 | 4 | 7 | 2 | 4.24 | 9 |
| | | % | 45.5 | 42.7 | 3.6 | 6.4 | 1.8 | | |
| 10- | مشاركة أحـــد أفـــراد الأســـرة (الأم أو الأخت) في الأنشطة المدرســـية المقدمـــة للتلميذات. | ك | 27 | 73 | 3 | 7 | - | 4.09 | 10 |
| | | % | 24.5 | 66.4 | 2.7 | 6.4 | - | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | 4.52 | |

ويوضح الجدول رقم (9) اتفاق عينة الدراسة على أن أساس المشاركة هي التعاون بـــين الأسرة والمدرسة . ويظهر ذلك من خلال احتلال البند رقم (1) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات ذات الأهمية لمفهوم المشاركة الأسرية بمتوسط عام قدره( 4.77) .

يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية البند رقم (10) وهو "حضور أحد أفـــراد الأســـرة (الأم أو الأخت) اجتماعات المدرسة الرسمية" بمتوسط عام قدره (4.74) . وهذا يدل على حرص المهنيات للاجتماع بالأسر والذي قد لا يتأتى إلا من خلال الاجتماعات الرسمية الـــتي غالبـــا لا تتعدى اجتماعاً واحداً أو اثنين في السنة .

وجاء البند رقم (6) في المرتبة الثالثة والذي يشير إلى أن مفهوم المشـــاركة لـــدى عينـــة الدراسة يعني " تبادل المعلومات الدقيقة فيما بين المدرسة والأسرة " وبمتوسط عـــام ( 4.66) . وقد يعود وجود هذا البند في مرتبة متقدمة لإدراك عينة الدراسة أن كـــثيراً مـــن المشـــكلات في

الجوانب المختلفة سواء التعليمية أو الاجتماعية أو النفسية أو اللغوية لا يمكن مواجهتها إلا من خلال تبادل المعلومات فيما بين الأسرة والمدرسة.

أما فيما يتعلق بالبند رقم (9) وهو " أن يكون أحد أفراد الأسرة على اتصال بالمدرسة من خلال الاتصالات الهاتفية أو عبر إرسال الملاحظات " . فقد احتل المرتبة الرابعة بمتوسط عام قدره (4.63) . وقد يدل ذلك على ميل عينة الدراسة وأسر الأطفال ذوي التخلف العقلي إلى المشاركات غير الرسمية .

في حين جاء البند رقم (5) في المرتبة الخامسة وهو" قيام أحد أفراد الأسرة بتعليم التلميذة داخل المنزل" بمتوسط عام قدره (4.56) . ويعكس هذا المفهوم للمشاركة اهتمام عينة الدراسة بالتلميذة داخل المنزل , ويعتبر من المطالب المهمة التي تطالب بها المهنيات أفراد الأسرة لما لها من أثر في تقدم التلميذة .

بينما يمثل البند رقم (7) المرتبة السادسة من حيث الأهمية ويشير إلى " قبول الأسرة للتعليمات والتوجيهات الصادرة من المدرسة " بمتوسط عام قدره( 4.54) . وقد يعود ذلك لقناعة عينة الدراسة بما يمتلكونه من مهارات وخبرات علمية وعملية تساعد الأسرة على التعامل مع طفلها بالشكل المطلوب .

أما البند رقم (3) فقد أحتلَّ المرتبة السابعة من حيث الأهمية والذي يشير إلى" تدريب أحد أفراد الأسرة على كيفية تعليم التلميذة " بمتوسط عام قدره( 4.51) . وقد يدل هذا المفهوم للمشاركة على إدراك المهنيات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية لأهميته ، من أجل أن يتماشى تعليم وتدريب الطفل في المنزل مع الأساليب التربوية المتبعة في المدرسة , وأيضا يتماشى مع فردية التعليم التي تناسب طفلهم دون غيره .

احتل البند رقم (8) المرتبة الثامنة وهو" اتخاذ قرارات جماعية مشتركة بين الأسرة والمدرسة فيما يخص البرنامج التربوي الفردي " بمتوسط عام قدره (4.47) . ورغم أهمية هذا البند إلا أنه جاء في ترتيب متأخر مقارنة بالبنود السابقة , وقد يعود ذلك إلى أن البرامج التربوية الفردية لم

تطبق إلا في السنوات الأخيرة , ولأن عملية اتخاذ قرارات جماعية فيما يتعلق بإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي يتطلب اشتراك فريق متعدد التخصصات بما فيهم الأسرة , وهو الدور الـــذي لم يفعل بالشكل المطلوب في معاهد وبرامج التربية الفكرية .

كما نجد أن البندين رقم (4,2 ) قد جاءا في مرتبة تالية للبند رقم (8) من حيث الترتيب. فقد احتل البند رقم (2) المرتبة التاسعة وهو "قيام أحد أفراد الأســـرة (الأم أو الأخـــت) بـــدور تطوعي للعمل مع المعلمة" وبمتوسط عام قدره (4.24) . ويمثل هذا المفهوم للمشـــاركة اهتمـــام عينة الدراسة بالمشاركة الأسرية في العملية التعليمية بمختلف أشكالها.

بينما جاء البند رقم (4) في المرتبة العاشرة والأخيرة والذي يشير إلى" مشاركة أحد أفـــراد الأسرة (الأم أو الأخت) في الأنشطة المدرسية" بمتوسط عام قدره (4.09) . وقد يعود ذلـــك إلى قلة وعي الأسرة بما ينبغي عليها عمله في هذه الأنشطة وكذلك لعدم توجيه المهنيات لها بذلك .

بالنظر إلى البنود المتعلقة بالمحور الأول (مفهوم المشاركة الأسرية) كمـــا هـــو موضـــح في الجدول رقم (9) , نجد أنها حظيت بتقدير عال , فهنالك توجه ملفتً للنظر بين المهنيات ، يتمثل في الموافقة بشدة على جميع العبارات عدا ثلاث عبارات وهي (اتخاذ قرارات جماعية مشتركة بـــين الأسرة والمدرسة فيما يخص البرنامج التربوي الفردي) و (قيام أحـــد أفـــراد الأســـرة - الأم أو الأخت- بدور تطوعي للعمل مع المعلمة في تعليم التلميذة) و (مشاركة أحد أفراد الأســـرة -الأم أو الأخت- في الأنشطة المدرسية المقدمة للتلميذات) , حيـــث تتمثـــل في الموافقـــة . وبلغـــت متوسطات الموافق بشدة بين( 4.77 – 4.51) , في حين تراوحت متوســـطات الموافـــق بـــين (4.47 -4.09 ) , أما معدل المتوسط العام للمحور فقد بلغ (4,52 ) . ولو نظرنا إلى هـــذه البنود لوجدناها تشكل في مجموعها لب مفهوم المشاركة الأسرية . كما تدل هذه النتيجة علـــى اهتمام ورغبة المهنيات في تفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية , خصوصا أن معظمهن من ذوات الخبرة , ويوضح الجدول رقم (3) أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة لديهن خبرة أكثر من خمس سنوات .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سومز وآخرون (Summers,et al ,1990) بأن هناك حاجة لأن يكون المهنيون أكثر حساسية واهتماماً بحاجات الوالدين وآرائهم كإعطاء التغذية الراجعة الإيجابية المباشرة والمتكاملة للوالدين والمرونة في التعامل والاستجابة للمتغيرات المستمرة في الأسرة والتأكيد على أهمية الاعتراف بأن أسرة الطفل هي صاحبة القرار النهائي فيما يخص طفلها . كما تتفق مع دراسة الشمري (1421هـ) التي اتضح فيها اهتمام المهنيين بالمشاركة الأسرية وإدراكهم حجم المسئولية الملقاة على عاتقهم . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهبدان(1422) التي أظهرت مفهوم عالٍ للمشاركة الأسرية من وجهة نظر الأسر وخصوصاً في تعاون الأسرة مع المعلمة لصالح التلميذة , وقيام أحد أفراد الأسرة بدور تطوعي للعمل مع المعلمة في تعليم التلميذة .

**التساؤل الثاني : ما أشكال المشاركة الأسرية الحالية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسط لكل عبارة . ومن ثم ترتيب هذه العبارات التي حظيت بأعلى درجة مشاركة . ويوضح الجدول رقم (10) المتوسطات لبنود محور أشكال المشاركة الأسرية الحالية . كما يتضمن ترتيب هذه البنود وفقًا لأعلى المتوسطات تقديرا .

**جدول رقم (10)**

**المتوسط الحسابي وترتيب عبارات أشكال المشاركة الأسرية الحالية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | غير موافق | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -1 | تتصل الأم هاتفياً بين الحين والآخر بالمدرسة لأمر يتعلق باحتياجات التلميذة | ك | 11 | 58 | 7 | 30 | 4 | 3.38 | 1 |
| | | % | 10.0 | 52.7 | 6.4 | 27.3 | 3.6 | | |
| -2 | تحضر الأم لقاءات جماعية (محاضرة – ندوة) داخل البرنامج المدرسي | ك | 12 | 55 | 6 | 32 | 5 | 3.34 | 2 |
| | | % | 10.9 | 50.0 | 5.5 | 29.1 | 4.5 | | |
| -3 | تشارك الأم في الاجتماعات الخاصة بدراسة حالة ابنتها | ك | 17 | 47 | 7 | 34 | 5 | 3.34 | 3 |
| | | % | 15.5 | 42.7 | 6.4 | 30.9 | 4.5 | | |
| -4 | ترسل الأم على فترات ملاحظات إلى المدرسة فيما يتعلق بالعلاج أو المواصلات أو السلوك في المنزل | ك | 7 | 56 | 1 | 46 | - | 3.22 | 4 |
| | | % | 6.4 | 50.9 | 9. | 41.8 | - | | |

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | غير موافق | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -5 | تحضر الأم اجتماعا واحدا على الأقل مخصص لتدريب الأم على الأساليب التعليمية المختلفة مثل تدريبات النطق أو مهارات تعديل السلوك أو تدريس مهارات أكاديمية. | ك | 9 | 37 | 8 | 43 | 13 | 2.9 | 5 |
| | | % | 8.2 | 33.6 | 7.3 | 39.1 | 11.8 | | |
| -6 | تشارك الأم في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقاً لما يراه الفريق متعدد التخصصات. | ك | 6 | 34 | 11 | 39 | 20 | 2.70 | 6 |
| | | % | 5.5 | 30.9 | 10.0 | 35.5 | 18.2 | | |
| -7 | تقوم الأم بملاحظة التلميذة في نشاط الفصل مرة واحدة على الأقل. | ك | 3 | 32 | 4 | 50 | 21 | 2.51 | 7 |
| | | % | 2.7 | 29.1 | 3.6 | 45.5 | 19.1 | | |
| -8 | تحضر الأم جلسات تدريب فردي قامت به المعلمة أو أخصائية الخدمات المساندة للتلميذة . | ك | 6 | 27 | 4 | 52 | 21 | 2.50 | 8 |
| | | % | 5.5 | 24.5 | 3.6 | 47.3 | 18.1 | | |
| -9 | تشارك الأم في بعض الأنشطة اللاصفية كالحفلات أو الرحلات الخارجية. | ك | 4 | 25 | 5 | 52 | 24 | 2.4 | 9 |
| | | % | 3.6 | 22.7 | 4.5 | 47.3 | 21.8 | | |
| -10 | تحضر الأم اجتماعا لوضع البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذة. | ك | 4 | 12 | 4 | 58 | 32 | 2.07 | 10 |
| | | % | 3.6 | 10.9 | 3.6 | 52.7 | 29.1 | | |
| -11 | تقوم الأم بالتطوع مرة واحدة على الأقل لمساعدة المعلمة داخل الصف. | ك | 1 | 7 | 10 | 53 | 39 | 1.9 | 11 |
| | | % | 9. | 6.4 | 9.1 | 48.2 | 35.5 | | |
| | | | المتوسط العام | | | | | 2.74 | |

يوضح الجدول رقم (10) أن البند رقم (1) وهو " اتصال الأم هاتفياً بين الحين والآخر بالمدرسة " قد حظي بالمرتبة الأولى كأعلى شكل من أشكال المشاركة الأسرية من حيث الترتيب لدى عينة الدراسة , وبلغ المتوسط العام (3.38) . وقد يعود ذلك إلى أن الاتصالات الهاتفية تعد من أشكال المشاركة البسيطة والسهلة التي يحبذ استخدامها أسر الأطفال ذوي التخلف العقلي لأنها ذات صبغة غير رسمية . كما أن برامج التربية الفكرية ساهمت في جعل هذه المشاركة في الصدارة , وذلك للنقص الشديد في الكوادر الفنية من أخصائيات الخدمة النفسية والاجتماعية في برامج الدمج , مما جعل المعلمات يتحملن المسؤولية كاملة في التواصل مع الأسر .

أما فيما يتعلق بالبند رقم (10) فقد احتل المرتبة الثانية وهو " مشاركة الأم في النـــدوات والمحاضرات "حيث بلغ المتوسط العام ( 3.34) . وقد جاء في هذه المرتبة المتقدمة , نتيجة إلى أن مثل هذه الندوات لا تقام إلا مرة أو مرتين في السنة , لذلك تحرص الأم على الحضور للاجتمـــاع بالمعلمات و بالأمهات الأخريات , ومناقشة المشاكل التي تـــواجههن خصوصـــاً أن بعضـــهن لا يحضرن إلا عندما يتلقين دعوة رسمية من المدرسة .

في حين احتل البند رقم (4) المرتبة الثالثة والذي يشير إلى " مشاركة الأم في اجتماعـــات دراسة الحالة الخاص بابنتها "بمتوسط عام قدره ( 3.34) . ومع أهمية هذه المشاركة إلا أنهـــا لم تكن بالمستوى المطلوب , وقد يعود ذلك لنقص كوادر الخدمة النفسية في برامج الدمج .

كما احتل البند رقم (2) وهو" إرسال الأم على فترات ملاحظات إلى المدرسة " المرتبـــة الرابعة بمتوسط عام قدره( 3.22) . وقد يعود ذلك إلى أن كتابة الملاحظات تعد من المشاركات غير الرسمية التي يفضلها أسر الأطفال والمهنيات لسهولتها , كما تساعد الأسر لإيصال المعلومـــة دون عناء , خصوصا للأسر التي يصعب حضورها إلى المدرسة ، إما لانشغالها أو لعدم توفر وسيلة مواصلات لديها .

وقد احتل البند رقم (7) والذي يشير إلى" مشاركة الأم في الاجتماعات الخاصة لتدريبها على الأساليب التعليمية" المرتبة الخامسة من حيث الترتيب كمشاركة أسرية بمتوسط عام (2.9) , ورغم أن تدريبات الأم على الأساليب التعليمية مثل تدريبات النطق ومهارات تعديل الســـلوك أو تدريس المهارات الأكاديمية تعد من المشاركات التي تقوم على اجتهادات شخصية من قبل المهنيات أي لا تأخذ الصبغة الرسمية ، إلا أنها تتطلب حضور الأم إلى المدرسة , وهذا قد يصعب على بعض الأمهات بسبب عدم توفر وسيلة مواصلات , إضافة إلى أن بعض الأمهات تتـــهاون كـــثيرا في الاهتمام بمستوى ابنتها ولا تقدر أهمية هذه المشاركة .

أما بالنسبة للبند رقم (6) وهو "مشاركة الأم في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمـــا يراه الفريق متعدد التخصصات" فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط عام ( 2.70 ) . وهذا يـــدل

على قصور الأسرة في القيام بوظيفتها كما ينبغي تجاه ابنتهم , وهذا أيضا ما يفسر مطالبة المهنيات المستمرة للأسر بمتابعة التلميذة في المنزل .

أما البنود رقم (3 , 8 , 9 , 5 ,11) فقد احتلت مراتب متأخرة وهي تمثّل أقل أشكال المشاركة الأسرية لدى عينة الدراسة . فقد احتل البندان رقم (3) وهو " قيام الأم بملاحظة ابنتها داخل الفصل " والبند رقم (8) وهو " حضور الأم جلسات التدريب الفردي المقدمة لابنتها" المرتبة السابعة والثامنة على التوالي وبلغ متوسطهما( 2.51 - 2.50). وقد يعود القصور فيما يخص هاتين المشاركتين , لعدم معرفة الأم بما هو مطلوب منها , نتيجة لتقصير المهنيات في توعية الأسر, مع ملاحظة أن معظم أشكال المشاركة تقام بجهود شخصية من قبل المهنيات فليس هناك نظام يلزم الطرفين للقيام بمثل هذه المشاركات .

أما فيما يتعلق بالبند رقم (9) والذي يشير إلى "مشاركة الأم في بعض الأنشطة اللاصفية كالحفلات أو الرحلات الخارجية" فقد احتل المرتبة التاسعة بمتوسط عام ( 2.4 ) . ويعني ذلك أنها لم تكن في المستوى المطلوب . وقد يعود إلى ما قد قيل سابقا فيما يخص الظروف الأسرية الخاصة بالمواصلات أو انشغال الأم ، إضافة إلى أن هناك سببا آخر يتعلق بالمهنيات فهن يعتبرن أن الأم تمثل عبئاً عليهن في مثل هذه الأنشطة حيث لا يوجد لها دور يذكر سوى المشاهدة .

ويمثل البند رقم ( 5) المتعلق"بمشاركة الأم في الاجتماع الخاص بالبرنامج التربوي الفردي " المرتبة العاشرة بمتوسط عام (2.07) . فقد يعود القصور في هذه المشاركة لعدة أسباب منها:ما يتعلق بعدم إدراك الأم لأهمية حضورها أو لثقة الأم بالمهنيات العاملات في تعليم وتدريب ابنتها , كما أن بعض الأمهات لا يدركن ما هو الدور المتوقع منهن نتيجة لقصور المهنيات في توجيههن , وفي المقابل قد لا يكون لدى بعض المهنيات وضوح رؤية حول الدور المناط بهن عند إعداد البرامج التربوية الفردية , كما لا يجب إغفال أن البرامج التربوية الفردية لم تطبق إلا حديثا , مما جعلها تطبق بشكل غير منظم فهي لم تحقق الأهداف المرجوة منها من وجود فريق العمل متعدد التخصصات ، حيث لا زالت معلمة الفصل هي المسؤولة عن إعدادها أما باقي التخصصات فكل يعمل على حده , فضلا أن برامج الدمج ينقصها المهنيات العاملات في مجال الخدمات المساندة .

وجاء البند رقم (11) وهو" قيام الأم بالتطوع لمساعدة المعلمة داخل الفصل" في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بمتوسط عام ( 1.9) . وقد يدل هذا القصور إلى عدم الاهتمام بالعمل التطوعي في المجتمعات العربية , بالإضافة إلى قلة التوعية بأهمية هذا الدور من قبل المدرسة من خلال النشرات أو المحاضرات , وقد يرجع ذلك أيضاً إلى اعتماد الأسرة الكلي على المدرسة .

يوضح الجدول رقم (10) بنود المحور الذي يحتوي على عدد من أشكال المشاركة الأسرية الحالية في العملية التعليمية , وقد جاءت النتيجة سلبية بين عدم الموافقة ولا أعرف فقد بلغت المتوسطات لعدم المعرفة بين ( 3.38 و 3.22 ) وعدم الموافقة بمتوسطات بين (2.51 و1.9 ) والمتوسط العام للمحور يبلغ ( 2,74 ) , وهذا يدل على سلبية الأسرة في المشاركة , وأنها لم تكن على مستوى التوقعات المرجوة منها . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بجورك – أكسن وجرانلد(Bjorck-Akesso &Granlud,1995) التي أظهرت بأن هناك تناقض بين الواقع والمأمول للدور المتوقع من الأسرة القيام به في برامج التأهيل . وقد يعود ذلك إلى أن الأسرة غير مدركة للدور المتوقع منها ، وبالتالي لا تستطيع أن تقوم به ، وهذا ما أوضحته دراسة فلانجان (Flanagan,2001) بأن الآباء والأمهات لا يعرفون الكثير عن كيفية مشاركتهم وإذا شاركوا فإن مشاركتهم تظل محدودة , لأنهم بحاجة ماسة إلى معرفة دورهم بشكل واضح وكيفية مشاركتهم. وعلية فإن على المهنيين تلمس احتياجات الأسر وتوجيههم إلى سبل المشاركة الفاعلة .

وفي استعراض لأعلى أشكال المشاركات الأسرية نجد أنها تراوحت متوسطاتها ما بين (3.38 و 3.22 ) وتتمثل في الاتصالات الهاتفية , ومشاركة الأم في اجتماعات دراسة الحالة , وحضور اللقاءات الجماعية مثل الندوات والمحاضرات , وإرسال الملاحظات . وتعد الاتصالات الهاتفية وإرسال الملاحظات من أشكال المشاركة البسيطة وغير الرسمية فقد أكدت بعض الدراسات على أن الأسرة تميل للمشاركات غير الرسمية مثل دراسة سومرز وآخرون (Summers,et al ,1990) ودراسة ابشر (Upshur,1994) .

كما تتفق نتيجة الدراسة وإلى حد كبير مع ما توصلت إلية دراسة السرطاوي ( 1415) في أن هناك ميل نحو أنماط الاتصال التالية والتي تتمثل في الاتصالات الهاتفية , والزيارات غير

الرسمية للمدرسة , والاتصال من خلال الرسائل والملاحظات . كما تتفق مـــع دراســـة فوكـــو وآخرون (Fuqua ,et al, 1986 ) والتي أظهرت أن معظم الآباء يفضلون الإكثار من الاتصالات غير الرسمية كالمكالمات الهاتفية وكتابة الملاحظات . وتتفـــق النتيجـــة أيضـــا مـــع دراســـة كـــون وآخرون(Cone et. al,1985) التي أوضحت أن أكثر المشاركات الوالدية تتمثل في الاتصال المباشـــر بالمعلم واستخدام المواصلات للحضور للمدرسة , كما تتفق مع دراسة بن طالب ( 1411هـ) التي بينت أن أبرز أشكال المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة كانت في مجال المواصلات ، والمشاركة في عملية التربية الخاصة والاتصال المباشر بالمعلم وحضور اجتماعات الآباء.

أما بالنسبة لأقل أشكال المشاركات الأسرية في هذه الدراســـة فتتراوح متوسطاتها مابين ( 2.51 و1.9) وتتمثل في قيام الأم بالتطوع مرة واحدة على الأقل لمساعدة المعلمة داخل الصف , وحضور الأم لاجتماع وضع البرنامج التربوي الفردي , مشـــاركة الأم في بعـــض الأنشـــطة اللاصفية كالحفلات أو الرحلات الخارجية , وحضور الأم جلسات التدريب الفـــردي المقدمـــة للتلميذة بالإضافة إلى ملاحظة الأم للتلميذة داخل الصف الدراسي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كون وآخرين (Cone et. al,1985) والتي بينـــت أن أقـــل المشاركات الوالدية تتمثل في التطوع في الفصـــل , وتتفـــق أيضـــا مـــع دراســـة الســـرطاوي ( 1415) التي أظهرت وجود قصورٍ واضح في أساليب الاتصال الفعالة مع الأسر مثل الزيارات الميدانية بالاشتراك مع الأسر وتنظيم رحلات مشتركة بينهما واللقاءات الفرديـــة معهـــا لمناقشـــة مشكلاتها الفردية , واللقاءات التدريبية التي يشترك فيها عدد محدود من الأسر, وإعطائها فـــرص المشاركة والملاحظة الصفيَّة والمدرسية بالإضافة إلى المشاركة في الاجتماعات الخاصـــة بالبرنـــامج التربوي الفردي وتنفيذه .

## التساؤل الثالث : ما المعوقات التي تقف دون إشراك الأسرة في العملية التعليمية ؟

للإجابة على التساؤل الثالث قامت الباحثة بترتيب العبارات التي حصلت على أعلى تقدير, وذلك من خلال استخراج المتوسط لكل عبارة .

ويوضح الجدول رقم (11) المتوسطات لبنود محور معوقات المشاركة الأسرية . كما يتضمن الجدول ترتيب هذه البنود وفقا لأعلى المتوسطات تقديرا من وجهة نظر عينة الدراسة .

**جدول رقم (11)**

**المتوسط الحسابي وترتيب عبارات معوقات المشاركة الأسرية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -1 | عدم تفعيل خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المسئولين | ك | 49 | 54 | 3 | 3 | 1 | 4.34 | 1 |
| | | % | 44.5 | 49.1 | 2.7 | 2.7 | .9 | | |
| -2 | عدم وجود نظام يلزم بمشاركة الأسرة في العملية التعليمية برمتها | ك | 47 | 48 | 4 | 11 | - | 4.2 | 2 |
| | | % | 42.7 | 43.6 | 3.6 | 10.0 | - | | |
| -3 | اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسئولة المباشرة عن تعليم التلميذة | ك | 51 | 44 | 1 | 13 | 1 | 4.19 | 3 |
| | | % | 46.4 | 40.0 | 9. | 11.8 | .9 | | |
| -4 | انخفاض المستوى التعليمي للأسرة | ك | 39 | 54 | 5 | 12 | - | 4.1 | 4 |
| | | % | 35.5 | 49.1 | 4.5 | 10.9 | - | | |
| -5 | انشغال الأم بعمل يشغل معظم وقتها | ك | 38 | 47 | 15 | 9 | - | 4.05 | 5 |
| | | % | 35.5 | 42.7 | 13.6 | 8.2 | - | | |
| -6 | انخفاض مستوى توقعات الأسرة نحو ما يمكن أن تتعلمه التلميذة | ك | 24 | 65 | 7 | 14 | - | 3.90 | 6 |
| | | % | 21.8 | 59.1 | 6.4 | 12.7 | - | | |
| -7 | عدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفرص المتاحة للتعاون المشترك | ك | 29 | 58 | 5 | 16 | 2 | 3.9 | 7 |
| | | % | 26.4 | 52.7 | 4.5 | 14.5 | 1.8 | | |
| -8 | تحفظ الأسرة في إعطاء المعلومات الصحيحة عن التلميذة | ك | 28 | 48 | 13 | 19 | 2 | 3.74 | 8 |
| | | % | 25.5 | 43.6 | 11.8 | 17.3 | 1.8 | | |
| -9 | تركيز المهنيات على التلميذة بدلا من الأسرة | ك | 21 | 57 | 10 | 20 | 2 | 3.7 | 9 |
| | | % | 19.1 | 51.8 | 9.1 | 18.2 | 1.8 | | |
| -10 | بعد مسكن الأسرة عن المدرسة | ك | 27 | 45 | 14 | 23 | 1 | 3.67 | 10 |
| | | % | 24.5 | 40.9 | 12.7 | 20.9 | .9 | | |
| -11 | تحكم المهنيات بالقرارات ذات العلاقة بالتلميذة بصفتهم الأكثر خبرة | ك | 23 | 46 | 12 | 27 | 2 | 3.6 | 11 |
| | | % | 20.9 | 41.8 | 10.9 | 24.5 | 1.8 | | |
| -12 | عدم قناعة الأسرة بجدوى المشاركة في برنامج تأهيل التلميذة | ك | 23 | 46 | 18 | 23 | - | 3.63 | 12 |
| | | % | 20.9 | 41.8 | 16.4 | 20.9 | - | | |

| الترتيب | المتوسط الحسابي | غير موافق بشدة | غير موافق | لا أعرف | موافق | موافق بشدة | | العبارة | م |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | 3.61 | 1 | 22 | 19 | 45 | 23 | ك | عدم حرص الأسرة على استشارة المهنيات نتيجة لتعرضهم لبعض المواقف السلبية | 13- |
| | | .9 | 20.0 | 17.3 | 40.9 | 20.9 | % | | |
| 14 | 3.5 | 3 | 31 | 12 | 38 | 26 | ك | عدم إرسال صورة من البرنامج التربوي الفردي للأسرة | 14- |
| | | 2.7 | 28.2 | 10.9 | 34.5 | 23.6 | % | | |
| 15 | 3.44 | 1 | 35 | 11 | 41 | 22 | ك | عدم قدرة المهنيات على التعامل بفاعلية مع الأسرة كشريك مهم في تقديم الخدمات | 15- |
| | | .9 | 31.8 | 10.0 | 37.3 | 20.0 | % | | |
| | 3.8 | المتوسط العام | | | | | | | |

وبالنظر إلى الجدول رقم (11) نجد أن البند رقم (15) وهو "عدم تفعيل خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المسؤولين" قد احتل المرتبة الأولى كأهم معوقات المشاركة الأسرية من وجهة نظر أفراد العينة , فقد حصل على أعلى متوسط وقدره (4.34 ) . ويتضح أن خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من الخدمات التي لم تحظى بالاهتمام اللازم من قبل المسؤولين كغيرها من الخدمات المساندة , حيث لم ينص عليها ضمن القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية .

كما احتل البند رقم (12) والذي يشير إلى "عدم وجود نظام يلزم بمشاركة الأسرة في العملية التعليمية" المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط عام قدره (4.2) . وقد يعزى وجود بعض المشاركات للأسر للجهود الشخصية لبعض المهنيات .

بينما احتل البند رقم (1) وهو" اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسؤولة المباشرة عن تعليم التلميذة" المرتبة الثالثة بمتوسط عام قدره (4.2 ) . وقد يدل ذلك على ثقة الأسرة بالمهنيات بحكم ما يمتلكن من خبرات ومهارات , وقد يعود أيضا للتخلي عن مسئولياتهم وإلقاء العبء الأكبر على المدرسة وأن مسئولياتهم تنتهي عند دخول طفلهم إلى المدرسة .

أما البند رقم (13) وهو "انخفاض المستوى التعليمي للأسرة" فقد احتل المرتبة الرابعة باعتباره كمعوق للمشاركة الأسرية بمتوسط عام قدره ( 4.1) . وقد يعود ذلك إلى أن الأسر

المتعلمة تمتلك مخزون تعليمي يساعدها في إدراك أهمية التعليم , وهذا بدوره ينعكس على معرفتـــها لاحتياجات طفلها الخاصة , والتي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال المشاركة مع المدرسة .

وقد احتل البند رقم (3) وهو" انشغال الأم بعمل يشغل معظم وقتها" المرتبـــة الخامســـة بمتوسط عام قدره( 4.05 ) . ويتضح من ذلك أن انشغال الأم يعـــد مـــن المعوقـــات المهمـــة للمشاركة الأسرية لدى عينة الدراسة , وذلك لأن غالب الأمهات إما أن تكون ربة بيت ولديها أطفال صغار لا تستطيع تركهم , أو أن تكون الأم موظفة ولا تستطيع الحضور لعدم توافق الوقت .

أما البند رقم (2) والذي يشير إلى" انخفاض في مستوى التوقعات لـــدى الأسر نحو مـــا يمكن أن تتعلمه التلميذة" فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط عـــام قدره( 3.9) . وقد يفسر ذلك إلى شعورهم باليأس في تقدم الطفل نتيجة إعاقته أو لعدم تقبلهم للإعاقة أصلاً مما يؤثر على تقبلهم للطفل , وقد يعود أيضا لعدم ثقة الأسر في البرامج المقدمة لطفلهم , كما أن لقلة مشاركة الأسرة مع المدرسة تأثيرا على مستوى التوقعات .

بينما احتل البند رقم (14) وهو" عدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفـــرص المتاحـــة للتعاون المشترك " المرتبة السابعة بمتوسط عام قدره ( 3.9) . و يمكن أن يفسر على أنه قصور من قبل المسئولين في توضيح الأدوار المراد القيام بها من قبل الطرفين , ورغم وجود القواعد التنظيمية إلا أنها لم تُفَعَّل بالشكل المطلوب (وعلى حد علم الباحثة ) أنه لم يتم اطلاع الكثير من المهنيـــات على القواعد التنظيمية .

في حين أن البند رقم (6) وهو" تحفظ الأسرة في إعطاء المعلومـــات الصـــحيحة عـــن التلميذة" احتل المرتبة الثامنة من حيث الأهمية باعتباره معوقاً للمشاركة الأسرية بمتوســـط عـــام قدره(3.74) . وقد يعود ذلك إلى أن الأسرة تخشى عند تقديم المعلومات من إلقاء اللوم عليها في حال قصرت بواجباتها نحو طفلها.

ويحتل البند رقم ( 8) وهو " تركيز المهنيات على التلميذة بدلا من الأسرة " المرتبة التاسعة بمتوسط عام قدره( 3.7 ) . وقد يعود إلى الاتجاهات السلبية من قبـــل المهنيـــات تجـــاه الأســـر وشعورهن بأهمن الأكثر خبرة , كما أن عدم وضوح الأدوار بين الأسرة والمدرسة قد يجعل هنـــاك غياباً للمشاركة الأسرية , بالتالي يكون سببا في التركيز على التلميذة دون أسرتها .

أما البند رقم ( 4) المتعلق " ببعد المسكن عن المدرسة " فقد احتل المرتبة العاشرة بمتوسط عام قدره ( 3.67) . فقد يكون بعد المسكن من المعوقات التي تعيـــق الكـــثير مـــن الأمهـــات وخصوصا اللآتي يجدن صعوبة في المواصلات .

ويحتل البند رقم (5) وهو " عدم قناعة الأسرة بجدوى المشاركة في برامج التأهيل" المرتبـــة الحادية عشرة في ترتيب البنود ذات العلاقة بمعوقات المشاركة الأسرية لدى عينة الدراسة , بمتوسط قدره ( 3.63) . وقد يشير ذلك لعدم وجود توعية كافية للأسرة بأهمية المشاركة من قبل المدرسة من خلال اللقاءات الجماعية أو الدورات ، وفي المقابل قد ترى الأسرة أنهـــا لا تملـــك المهـــارات اللازمة للتعامل مع طفلهم , وأن المهنيات قادرات على تقديم الخدمات التعليمية والتربوية التي تسد احتياجاته .

وقد احتل البند رقم (7) وهو " عدم حرص الأسر على استشارة المهنيات نتيجة تعرضهم لمواقف سلبية " المرتبة الثانية عشرة بمتوسط عام قدره ( 3.61) . ويمكن أن يفسر ذلـــك إلى أن المدرسة قد تلقي اللوم على الأسرة لأي تقصير في مستوى التلميذة دون تفهم لأوضاعها الأسرية , أو قد لا تجد الأسر اهتماماً كافياً من المهنيات لأرائهم ومقترحاتهم .

كما احتل البند رقم (10) والمتعلق "بتحكم المهنيات بالقرارات الخاصة بالتلميذة " المرتبة الثالثة عشرة من حيث الأهمية وبمتوسط عام قدره ( 3.6 ) . وقد يعود ذلك إلى قلـــة مشـــاركة الأسرة وحضورها وعدم تجاوبها أحياناً مما يجعل المهنيات يتفردن بـــالقرارات , أو لعـــدم معرفـــة الأسرة بأن لها الحق في المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بطفلها قياساً على التوجـــه العـــام في المدارس الأخرى .

بينما احتل البند رقم (11) وهو " عدم إرسال صورة من البرنـــامج التربـــوي الفـــردي للأسرة" المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط عام قدره (3.5 ) . وهذا قد يعكس غياب الأنظمة التي تلزم المهنيات بذلك , وأن المهنيات اللاتي يرسلن صورة من البرنامج إنما يقمن به نتيجة لجهود شخصية , كما أن بعضهن لا يجدن تجاوباً من قبل الأسر ، إما لعدم اهتمامهم أو أنهم لا يدركون أهميـــة دورهم في هذا البرنامج .

في حين جاء البند رقم (9) وهو" عدم قدرة المهنيات على التعامل بفاعليـــة مـــع الأســـر كشريك مهم في تقديم الخدمات " في المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة من حيث اتفاق عينة الدراسة على أهميته كمعوق للمشاركة الأسرية و بمتوسط عام قدره (3.44) . وقد يعود ذلك لعدم ثقـــة المهنيات بقدرات الأسر على المشاركة بطريقة إيجابية في برامج أطفالهم . وقد يكون لعدم تدريب المهنيات على أساليب التواصل الفعالة من حسن الإنصات والابتعاد عن اســـتخدام المصـــطلحات العلمية دور في ذلك , خصوصا وأن هناك عدداً لا بأس به من الأمهات غير متعلمات , ويوضـــح الجدول رقم (4) قلة الدورات الخاصة بالمهنيات فيما يتعلق بالمشاركة الأسرية .

يتضح من الجدول رقم (11) والمتعلق ببنود محور معوقات المشاركة الأسرية أن المتوسط العام بلغ ( 3, 8 ) ، حيث أظهرت النتيجة أن جميع البنود حظيت بالموافقة من قبل أفراد العينـــة بمتوسطات تراوحت بين (3.5 , 4.34) ، غير أن بنداً واحداً وهو (عدم قدرة المهنيات علـــى التعامل بفاعلية مع الأسرة كشريك مهم في تقديم الخدمات) يقع في حيز عدم المعرفـــة بمتوســـط ( 3.44) .

وقد تمثلت أهم معوقات المشاركة الأسرية من وجهة نظر المهنيات في عدم تفعيل خدمـــة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المسئولين , عدم وجود نظام يلزم بمشاركة الأســـرة في العمليـــة التعليمية برمتها ، اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسئولة المباشرة عن تعليم التلميـــذة , انخفـــاض المستوى التعليم , انشغال الأم بعمل يشغل معظم وقتها , انخفاض مستوى توقعات الأسرة نحو ما يمكن أن تتعلمه التلميذة , عدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفرص المتاحة للتعاون المشترك .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري(1421هـ) على عدم وجود نظام واضح لخدمة التوجيه والإرشاد النفسي للأسرة بالإضافة إلى عدم وجود الأنظمة التي تتيح فرص المشاركة . كما جاءت النتيجة موافقة لدراسة بجورك واكسن جرانلد(Bjorck-Akesso & Granlud,1995) التي أوضحت أن صعوبة ممارسة الأدوار المتوقعة من الأسر تعود إلى القوانين والأنظمة الإدارية المنظمة لإجراءات تقديم الخدمات وقلة المرونة في تقديم الخدمة . كما أن البند الثالث يتفق مع دراسة الهبدان (1422هـ) في اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسؤولة عن تعليم التلميذة , في حين أيدت دراسة كلٍ من الثقفي(1418هـ ) و الفوزان (1986 ) و كون وآخرون (Cone et. al,1985) أن انخفاض المستوى التعليمي للأسرة يعد معوقاً , إلا أن دراسة الشمري(1415هـ) لا تتفق مع هذه النتيجة ,حيث أوضحت أن المستوى التعليمي ليس له تأثيرٌ على مستوى المشاركة الأسرية .

وبالنسبة لمعوق انشغال الأم فقد اتفقت عليه كل من دراسة الهبدان( 1422) و ماثيوس و وايتفيلد(Mathews & Whitfield, 2001) . من جهة أخرى نجد أن انخفاض مستوى توقعات الأسرة نحو ما يمكن أن تتعلمه التلميذة لا يعد معوقاً في دراسة الهبدان(1422) و دراسه نيومان (Newman,2005) التي أظهرت أنه نتيجة لمشاركة الأسر مع المدرسة زادت توقعاتهم في يتعلق بتقدم أبنائهم.

أما دراسة فلانجان (Flanagan,2001) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في عدم وضوح الدور بالنسبة للأسر كما جاء في البند الخاص بعدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفرص المتاحة للتعاون المشترك . كما جاءت دراسة الشمري(1421هـ) مؤيدة للبند الخاص بتركيز المهنيات على التلميذة بدلا من الأسرة . بينما أظهرت دراسة كلٌ من الهبدان(1422هـ) و بن طالب(1411هـ) و كون (Cone,et al,1985) وماثيوس وايتفيلد (Mathews & Whitfield, 2001) بأن المواصلات تعد معوقاً وذلك في البند الوارد ببعد المسكن عن المدرسة.

وتتفق دراسة الهبدان(1422هـ) مع البند الوارد في هذه الدراسة والخاص بعدم قناعة الأسرة بجدوى المشاركة في برامج التأهيل . كما اتفقت كلٌ من دراسة السرطاوي (1415هـ)

وماثيوس وايتفيلد(Mathews & Whitfield, 2001) فيما يخص الاتجاهات السلبية نحو الأسر من قبل المهنيين . وجـاءت دراسـة كـلٌّ مـن الشـمري(1421) و دراسـة منـك وسـكوت (Mink&Scoot,1993) متفقة مع هذه الدراسة في تحكم المهنيات بالقرارات ذات العلاقة بالتلميذة . أما بالنسبة للبند المتعلق في عدم قدرة المهنيات على التعامل بفاعلية مع الأسرة كشريك مهـم في تقـديم الخـدمات فقـد اتفقـت معـه دراسـة بجـورك – أكسـن وجرانلـد (-Bjorck Akesso&Granlud,1995) في أن هناك معوقات خاصة بالمهنيين تتمثل في نقص المعرفة والمهارات .

**التساؤل الرابع : هل هناك فروق بين المهنيات العاملات في المعاهد و برامج التربية الفكريـة حول أشكال المشاركة الأسرية الحالية ؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفـروق في محـور أشـكال المشاركة الأسرية وفقاً لمقر العمل .

**جدول رقم (12)**
**يمثل تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محور**
**أشكال المشاركة الأسرية وفقاً لمقر العمل**

| فئات متغير مقر العمل | المتوسط الحسابي | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معاهد التربية الفكرية | 27.9 | 9.7 | 0.02 |
| برامج التربية الفكرية | 32.5 | | |

يوضح الجدول رقم (12) والذي يمثل تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين معاهـد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصـالح الـبرامج حـول أشكال المشاركة الأسرية الحالية. ويتضح هـذا الفـرق في ارتفـاع متوسـط بـرامج التربيـة الفكرية(32.5) مقارنة بمتوسط معاهد التربية الفكرية (27.9) , حيث أن قيمة (ف) دالة عند مستوى( 0.02 ) . وهذا ما يؤكد ما ذكر آنفا أن برامج التربية الفكرية أكثر مشاركة من معاهد التربية الفكرية نتيجة لقلة الكوادر من اخصائيات الخدمة النفسية والاجتماعية مما جعل الأسر على اتصال مباشر مع المعلمات من خلال الهاتف .

# (الفصل السادس)

## خلاصـــة الدراســـــة

## التوصيـــــــــــــات

**خلاصة الدراسة**

تلخصت مشكلة الدراسة في السؤال التالي "ما دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربيـــــة الفكريـــة بمدينـــة الرياض ؟" . وقد انبثق من مشكلة الدراسة عددا من التساؤلات وتمثل الإجابة عليها أهداف هذه الدراسة وهي :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية :

1- ما مفهوم المشاركة الأسرية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيـــات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟
2- ما أشكال المشاركة الأسرية الحالية في العملية التعليمية من وجهة نظر المهنيـــات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية ؟
3- ما المعوقات التي تقف دون إشراك الأسرة في العملية التعليمية ؟
4- هل هناك فروق بين المهنيـــات العاملات في المعاهد و برامج التربية الفكرية حول أشكـــال المشاركة الأسرية الحالية ؟

**وللإجابة على هذه التساؤلات فقد قامت الباحثة بما يلي :**

تم بناء أداة الدراسة , والمتمثلة في استبانة حددت محاورها وفقا لأسئلة الدراسة , وقـــد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (110) وهم من المهنيات العاملات في معاهـــد وبرامج التربية الفكرية من معلمات وأخصائيات الخدمات المساندة متمثلة في (خدمة علاج النطق والكلام و الخدمة الاجتماعية و الخدمة النفسية).

وكانت أبرز النتائج ما يلي :

1- تتصف خصائص عينة البحث بأنها متجانسة من حيث الجنس والمؤهل التعليمي.
2- بالنسبـــة للتخصص فقد جاءت الغالبية العظمى من معلمـــات التربيـــة الخاصـــة وبنسبـــة (77.3 %).
3- لوحظ عدم حصول أفراد عينة البحث على دورات تدريبية في مجال المشاركة الأسرية .
4- اتضح أن الغالبية العظمى من عينة الدراســـة لديهـــم خبرة أكثر من خمس سنوات ونسبتهن (94.5) .

5- بالنسبة للنتائج الخاصة بمحاور الأداة المستخدمة والتي أجابت على تساؤلات الدراسة فقد جاءت على النحو التالي :

**أولا :**

حظي محور مفهوم المشاركة الأسرية في برامج التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة من المهنيات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية بتقدير مرتفع , حيث تراوح المتوسط ما بين( 4.77 إلى4.09) . ويوضح ذلك عدم وجود تباين لدى عينة الدراسة حول مفهوم المشاركة الأسرية . وفيما يلي أبرز هذه المفاهيم وقد رتبت ترتيبا تنازليا من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية :

- المشاركة الأسرية هي التعاون بين الأم والمعلمة لمصلحة التلميذ .
- حضور أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخت) اجتماعات المدرسة الرسمية كمجلس الأمهات أو حضور الندوات .
- تبادل المعلومات بين المدرسة والأسرة .
- قيام أحد أفراد الأسرة بالاتصال بالمدرسة من خلال الاتصالات الهاتفية أو عبر إرسال الملاحظات .
- قيام أحد أفراد الأسرة بتعليم التلميذة داخل المنزل .

**ثانيا :**

كانت النتائج في المحور الثاني الخاص بأشكال المشاركة الأسرية الحالية سلبية ودون المستوى المطلوب بين عدم الموافقة وبين لا أعرف , فقد بلغت المتوسطات لعدم المعرفة بين (3.38 و 3.22) وعدم الموافقة بمتوسطات ما بين (2.51 و1.9) . وقد كانت أعلى المشاركات الأسرية من وجهة نظر عينة الدراسة ما يلي :

- اتصال الأم هاتفياً بين الحين والآخر بالمدرسة لأمر يتعلق باحتياجات التلميذة .
- حضور الأم لقاءات جماعية (محاضرة – ندوة) داخل البرنامج المدرسي .
- مشاركة الأم في الاجتماعات الخاصة بدراسة حالة ابنتها .
- ارسال الأم على فترات ملاحظات إلى المدرسة فيما يتعلق بالعلاج أو المواصلات أو السلوك في المنزل .

أما أقل المشاركات الأسرية فهي كالتالي :

- قيام الأم بالتطوع مرة واحدة على الأقل لمساعدة المعلمة داخل الصف.
- حضور الأم اجتماعا لوضع البرنامج التربوي الفردي الخاص .
- حضور الأم لقاءات جماعية( محاضرة – ندوة ) داخل البرنامج المدرسي.
- حضورالأم جلسات تدريب فردي قامت به المعلمة أوأخصائية الخدمات المساندة للتلميذة.
- قيام الأم بملاحظة التلميذة في نشاط الفصل مرة واحدة على الأقل .

**ثالثا :**

أما نتائج محور معوقات المشاركة الأسرية , فقد أوضحت أن معظم عينة الدراسة اتفقوا على بنود المقياس فقد تراوحت المتوسطات مابين ( 4.34 إلى 3.5 ) . ويلاحظ على متوسطات بنود هذا المحور أنها متقاربة جدا وأحيانا متساوية , وفيما يلي عرض لأهم معوقات المشاركات الأسرية بالنسبة لعينة الدراسة كما يلي :

- عدم تفعيل خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المسئولين .
- عدم وجود نظام يلزم بمشاركة الأسرة في العملية التعليمية برمتها .
- اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسئولة المباشرة عن تعليم التلميذة .
- انشغال الأم بعمل يشغل معظم وقتها .
- انخفاض المستوى التعليمي للأسرة .
- انخفاض مستوى توقعات الأسرة نحو ما يمكن أن تتعلمه التلميذة .
- عدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفرص المتاحة للتعاون المشترك .

**رابعاً :**

أما بالنسبة للفروق بين المهنيات في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول أشكال المشاركة الأسرية الحالية , فقد اتضح أنه يوجد فروق لصالح برامج التربية الفكرية فقد بلغ المتوسط الحسابي لبرامج التربية الفكرية (32.5) مقابل (27.9) لمعاهد التربية الفكرية , حيث أن قيمة (ف) دالة عند مستوى( 0.02) .

**التوصيـــــــات:**

**في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها , توصي الباحثة بالآتي:**

1- إيجاد أنظمة وقوانين ملزمة لأولياء الأمور للمشاركة في برامج التربيـــة الخاصة جنبا إلى جنب مع المهنيين.

2- تفعيل القوانين والأنظمة المتضمنة في القواعد التنظيمية على أرض الواقع , ومتابعتهـــا من قبل من قبل المسئولين .

3- إيجاد خدمة إرشاد وتدريب الوالدين بشكل رسمي لما لها من تأثيرا على تقدم الطفل .

4- تفعيل دور الفريق المتعدد التخصصات من خلال :

أ – تضمين مقرر عن موضـــوع العمل الجماعي ودور فريق العمـــل المتعـــدد التخصصات في المناهج التي تدرس لمعلمي التربية الخاصة وأخصائيين الخدمات المساندة في الجامعات في المملكة العربية السعودية .

ب - إقامة دورات للمهنيين أثنـــاء الخدمـــة عن دور فريق العمل في دعـــم مجـــال المشاركة الأسرية .

ج - وجود منسق يقوم بإدارة فريق العمل ويكون حلقة الوصل بين المدرسة والأسرة.

5– إقامة ورش عمل ودورات تدريبية لكل من الأســـرة والمهنيين لدعم التعاون المشترك وتوضيح الأدوار.

6– دعم اللقاءات الجماعية المصغرة مع أســـر الأطفـــال ذوي التخلف العقلي لمنـــاقشة المشاكل وإيجاد الحلول والاستفادة من نقل الخبرات في ما بين الأسر .

7- القيام بتوعية إعلامية للتعريف بأهمية المشاركة الأسرية وتحديد أشكالها ومجالاتها.

8 – إجراء دراســـة علميـــة عن موضوع إرشاد وتدريب أســـر الأطفال ذوي التخلف العقلي باعتبارها خدمة من ضمن الخدمات المساندة .

## قائمة المراجع

### أولاً : المراجع العربية:


الأمانة العامة للتربية الخاصة (1422). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف.** الرياض. مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة

أخضر , فوزية (1421) . **مراكز التشخيص والتدخل المبكر ودورها الإرشادي لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة.** الرياض, مكتبة الملك فهد.

استيورات,جاك سي(1996م) . **إرشاد آباء ذوي الأطفال غير العاديين .** ترجمة الأغبري,عبدالصمد والمشرف , فريدة , الرياض ، جامعة الملك سعود.

ايفانز, جويز(1416) . **العمل مع أولياء أمور الأطفال المعوقين .** ترجمة عبدالله الوابلي وطارش الشمري , الرياض , مركز الأمير سلمان للأبحاث والإعاقة.

ايلين,جيفالس (2003). **الأطفال المصابون بالشلل الدماغي - دليل الآباء.** ترجمة بيداء العبيدي , غزة , دار الكتاب الجامعي .

بن طالب , سلطان (1411هـ) . المشاركة الوالدية في أنشطة التربية الخاصة وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة الخليج.

بيكمان , بايولاج (1423) . **استراتيجيات العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة** (ترجمة) السرطاوي , عبدالعزيز, خشان ، أيمن ، أبو جودة , وائل , دبي , دار القلم .

تايلور, هيو ستيورات(1981). مشاركة الآباء في تربية أطفالهم المعوقين.**التربية الجديدة,** المجلد (8) , العدد(24) , ص ص 102-111.

الثقفي, نجوى(1418هـ) . العوامل الاجتماعية المؤثرة في المشاركة الوالديه في أنشطة التربية الخاصة للأطفال المتخلفين عقليا.رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب,جامعة الملك سعود.

الحمدان , عبدالله ، القريوتي , يوسف , السرطاوي , عبد العزيز (1994) . مشروع قانون للمعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية . **مجلة جامعة الملك سعود,** مجلد (6) العلوم التربوية والاسلامية العدد (2) , ص 335-358.

الخشرمي,سحر (2003).تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض .**مجلة العلوم التربوية والنفسية** .المجلد (4) , العدد(3) , ص 105-132.

الخطيب, جمال ,الحديدي , منى , السرطاوي , عبدالعزيز (1992م) . **إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة** .عمان , دار حنين .

الخطيب، جمال والحديدي, منى(1994). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة** , الشارقة , مطبعة المعارف.

الخطيب ، جمال , راشد , آمنه , البسطامي , غانم , عبدالكريم , منى (1995م) . إرشاد ودعم الأسرة في رعاية أطفالها المعاقين . بحث مقدم في ندوة بعنوان الرعاية الأسرية للطفل المعاق , المنعقدة في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية, العدد الثالث عشر من سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية للمكتب التنفيذي لمجلس وزارة العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية , في الفترة من 11 إلى 15 نوفمبر.

الخطيب، جمال(1422).**أولياء أمور الأطفال المعاقين :استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم** .الرياض , أكاديمية التربية الخاصة.

الخطيب, جمال , الحديدي ، منى (2003م). **قضايا معاصرة في التربية الخاصة** . الرياض , أكاديمية التربية الخاصة.

الخطيب جمال (2003). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية** . عمان , دار وائل للنشر.

السرطاوي , عبدالعزيز و سيسالم , كمال(1410) . تشجيع أولياء أمور المعوقين على المشاركة في بـــرامج التربية الخاصة معلمي التربية الخاصة . **مجلة جامعة الملك سعود,** المجلد الثاني، العلوم التربويـــة (1) , ص ص 197-215.

السرطاوي, عبدالعزيز(1995) . أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة . **مجلة جامعة الملك سعود** , المجلد السابع ، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(1) , ص ص 79-104.

الشمري , طارش (1421هـــ). **معوقات مشاركة الأسر في تقديم الخدمات التربوية** . كليـــة التربيـــة ، جامعة الملك سعود , مركز البحوث التربوية.

عبد الرحيم , فتحي السيد (1983م). **قضايا ومشكلات الإعاقة ورعاية المعوقين.** الكويت , دار القلم .

العلوي , خالد (1997) . الدور المشترك بين الأسرة والمدرسة في البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة . بحث مقدم في ندوة استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة المنعقدة في جامعة الخليج العربي في البحرين , الإمارات العربية المتحدة , دار الفتح.

الفوزان, ابراهيم (1407هـــ). دور الأسرة في البرنامج الدراسي للطفل المتخلف عقليا. بحث مقدم في ندوه بعنوان ندوه المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل ,المنعقدة بجامعة الملك سعود في الفترة من 14-17 رجب , الرياض.

القذافي , رمضان (1996) . **رعاية المتخلفين عقليا.** الإسكندرية , المكتب الجامعي الحديث .

القريطي , عبد المطلب (2001). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** . مصـــر, دار الفكـــر العربي.

مرسي , كمال إبراهيم (1996م) . **مرجع في علم التخلف العقلي** . الكويت , دار القلم .

مكنمارا, باري (1419هـــ) . **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة.** ترجمة زيدان السرطاوي و إبراهيم أبونيان , الرياض , النشر العلمي والمطابع.

الملق, سعود بن عيسى (1422هـ) . **متلازمة داون أكثر الإعاقات الذهنية تزايدا في العالم الحقائق :دليل للأسر والمهنيين.** الرياض , مطابع بورصة .

نصر, نوال (1992) . التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور.**دراسات تربوية** , المجلد السابع, العـــدد (41) , ص ص 225.

الهبدان , آمال (1422هـ). تدعيم المشاركة الأسرية مع المدرسة لرعاية الأبناء ذوي متلازمة داون. رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الآداب , جامعة الملك سعود.

هنلي, مارتن و رامزي ، مارتن والجوزين ، روبرت (2001م). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصـــة واستراتيجيات تدريسهم** . ترجمة جابر عبد الحميد جابر، مصر ، دار الفكر.

الوابلي , عبدالله (1421) . متطلبات الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجـــال تعليم الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية . **رسالة التربية وعلم النفس** . العدد(12) , ص ص 47-1.

الوابلي , عبدالله (2006). أثر الإعاقة على التوافق الأسري . **المجلة العربية للتربية الخاصة. العدد (8).**

اليونسكو , (1986) . العمل معا خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالـــدي الأطفـــال والشـــباب المعوقين. إرشادات في التربية الخاصة (2).

## ثانياً : المراجع الأجنبية


American Association on Mental Retardation (2002) . **Mental Retardation : Definition, Classification, Systems of Supports. Annapolis**, MD: AAMR.

Becher , R.(1986).Parents and Schools. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC. ED269137 . www.eric. ed.gov

Bjrock-Akesson , E ., and Granlund , M .(1995 ) . Family Involvement in Assessment and Intervention :Perceptions of Professionals and Parents in Sweden. **Exceptional Children** ,61(6),520-535.

Brown , P. C.(1989). Involving Parents in the Education of their Children. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC, ED308988.www.eric.ed.gov

Bruder, Mary Beth**.(** 2000**). The Individual Family Service Plan (IFSP). ERI C**Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.

Cassity , J., Harris , S. (2000) . **A case study of parental involvement .** NASSP Bulletin 84.619 , p55(8).

Columbia , S .C. Department of Mental Retardation . (1991). Working with Professionals : Aguide for Families with Special Needs . p (24). ED355748.www.eric.org

Dettmer, P., Dyck, N.& Thurston, L. P.,(2002).Consultation,Collaboration and Teamwork for Students With Special Needs. Allyn & Bacon

Dimeo , P. A ., Pasquarelli , P. A . (1981) . Enhancing Parental Involvement on Multi - Disciplinary Teams . **Journal for Special Educators** , vo1,8, n.1, p.39-44.

Dodd , A. W.(1996) . Involving parents , avoiding gridlock. Educational Leadership , v53.n7. From *Military and Intelligence*.

Dunst, Carl J**.** (2002**). Family - Centered Practices: Birth through High School**. Journal of Special Education, v36 n3 p139-47

Flanagan , B. G. (2001). **Parent's Views of and Participation in the Special Education Process**. PhD dissertation . Virginia State University.

Gallagher , James J. (1998) .**Planning for Young Children with Disabilities and Their Families: The Evidence from IFSP/IEPs. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC . North Carolina Univ., Chapel Hill. Frank Porter Graham Center. P37**

Gordon , S. M., & Miller, H . L .(2003) . **Parents as Active Team Members :Where Does Accountability for a Child's Special Education Rest?** Paper presented at the American Educational Research Association. April 21, 2003.

Harry, B., Allen, N ., Mclaughlin ,M. (1995) . Communication versus Compliance : African-American Parent's Involvement in Special Education. **Council for Exceptional Children**. Vol.61, n4, pp 364-77.

Jung, Lee Ann; Grisham-Brown, Jennifer**.**( 2006)**. Moving from Assessment Information to IFSPs: Guidelines for a Family-Centered Process** Young Exceptional Children, v9 n2 p2-11.

Litton, F. W,. Ouder Jr ,C.C.(1979). Parental involvement in the education and training of retarded children . **Journal for Special Educators,** vol. 3, n. 4, p.222-227.

Mathews , R., & Whitfield, P.(2001). **Meeting the Needs of Parents of Children with Disabilities in Rural Schools**. National Library Of Education , (13) p. EC 308 476 www.ericec.org/reprofrm.html.

Mattson, B. (2001). Related Services.2nd Edition. **Nichcy News Digest National information Center for Children and youth with Disabilities**, Vol. 6, No. 2, pp. 180- 215.

McWilliam , R. A.; Ferguson , Ardith ; Harbin , Gloria L. ; Porte r, Patricia ; Munn , Duncan; Vandivere , Patricia.(1998).**The Family -Centeredness of Individualized Family Service Plans** . Topics in Early Childhood Special Education, v18 n2 p69-82.

Minke , K. M., and Scott, M. M. (1993) . The Development of Individulized Family Service Plans : Roles for Parents and Staff . **The Journal of Special Education ,** 27(1),82-106

Newman , L . (2005 ). Family Expectations and Involvement for Youth Disabilities. Reports from the National Longitudinal Transition Study. (NLTS2). SRI International.Vol. 4, Issue.2.

Rebhorn,T. (2002) . Developing Your Childs IEP. National Information Center for Children and Youth with Disabilities , Washington , DC.

Rodman, J; Weill, K; Driscoll, M; Fenton, T; Alpert, H; Salem-Schatz, S; Palfrey, J S. (1999). A Nationwide Survey of Financing Health-Related Services for Special Education Students

. **Journal of School Health**, Vol. 69 Issue 4, p133, 7p.

Smith,S,W. (2001).Involving Parents in the IEP Process. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA .7p. www.eric.ed.gov .ED455658

Summers, J.A., Dell, C., Turnbull, A ., Benson , H. A., Santelli ,E ., Camplell , M., and Sigel-Causey, E . (1990) . Examining the Individulized Family Service Plan Process : What are Family and Practitioner Preference ? **Topics in Early Childhood Special Education**, 10 (1), 78-99.

Upshur,C.C.(1994) .**Differences in Family Participation in Early Intervention Services**. Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation. Boston, June, 1994,16p.

**Valle, J. W,. and Aponte, E .(2002) . "IDEA and collaboration : a Bakhtinian perspective on parent and professional. Journal of Learning Disabilities 35.5 (Sept-Oct 2002), p 469(11). .from Health Reference Center Academic.**

# الــمــــــلاحـــــــق

## ملحق أداة الدراسة

المملكة العربية السعودية
جـامعــة الملـك سعـــود
عمادة الدراسات العليا

# ( استبانــــــه )

1426هـ - 1427هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المشاركة في تعبئة هذا الاستبيان                                    حفظها الله

تتطرق هذه الاستبانه إلى " دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية لتلميذات ذوات التخلف العقلي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض " . وقد وقع الاختيار العشوائي عليك لتكوني إحدى المشاركات في الإجابة على أسئلة هذه الاستبانة بوصفك مهنية متخصصة في مجال التربية الخاصة. إن إجابتك على أسئلة الاستبيان المرفق مسألة أساسية , وسوف تساعد إلى الوصول إلى نتائج مفيدة تثري هذه الدراسة , ما قد يسهم في نهاية المطاف إلى طرح توصيات بناءه تدعم دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية , عزيزتي المشاركة لا داعي لكتابة اسمك على الاستبيان أو ما يشير إلى شخصيتك , علما أن البيانات الواردة سوف تعامل بسرية وموضوعية متناهية , وسوف تظهر النتائج على شكل جداول إحصائية تساعد في عملية تحليل البيانات . لقد تم وضع سؤالا مفتوحا في آخر الاستبيان , بحيث يمكنك إبداء ملاحظاتك حول ما ورد فيه من أسئلة وربما إضافة ما تودين دون تحديد الموضوع الذي ترغبين الكتابة فيه من محاور الدراسة .

أشكرك سلفا على استقطاع جزء من وقتك الثمين لتعبئة هذا الاستبيان , وأتمنى لك التوفيق.

أختك طالبة الماجستير

منيره بنت سليمان التويجري

**البيانـــــــــات الأوليـــــــة :**

**الجنس:**

ذكر(　　)　أنثى (　　)

**المؤهل العلمي:**

دون الجـــامعي (　　　) جـــــامعي (　　　) مـــاجســـتير (　　　)

**التخـــصـــص:**

تربيـــــة خاصـــــة (　　　)　خدمـــة اجتمـــاعية (　　　)

علــــــــم نــــفس (　　　)　علاج النطق والكلام (　　　)

تـــخصص آخــــــر (　　　)

**سنوات الخبرة العملية :**

من 4 سنوات فأقل (　　　)　من 5 – 9 سنوات (　　　)

من 10- 14 سنـــة (　　　)　15سنة فأكـــــثر (　　　)

**عدد الدورات في مجال المشاركة الأسرية :**

دورة واحـــدة (　　　)　دورتــــان (　　　)

ثلاث دورات فأكثر (　　　)　لا يوجـــد (　　　)

**مقر العمل :**

معهد التربية الفكرية (　　　)　برامج الدمج (　　　)

**يمثل هذا المحور مفهومك الشخصي للمشاركة الأسرية .**

| | **أولا : مفهوم المشاركة الأسرية** | **موافق بشدة** | **موافق** | **لا أعرف** | **غير موافق** | **غير موافق بشدة** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المشاركة الأسرية هي التعاون بين الأم والمعلمة لمصلحة التلميذة . | | | | | |
| 2 | قيام أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخت) بدور تطوعي للعمل مع المعلمة في تعليم التلميذة. | | | | | |
| 3 | مشاركة الأسرة في البرامج التدريبية المقدمة من قبل المعلمة على كيفية تعليم التلميذات. | | | | | |
| 4 | مشاركة أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخت) في الأنشطة المدرسية المقدمة للتلميذات. | | | | | |
| 5 | قيام أحد أفراد الأسرة بتعليم التلميذة داخل المنزل. | | | | | |
| 6 | تبادل المعلومات بين المدرسة والأسرة. | | | | | |
| 7 | قبول الأسرة للتعليمات والتوجيهات الصادرة من المدرسة. | | | | | |
| 8 | اتخاذ قرارات جماعية مشتركة بين الأسرة والمدرسة فيما يخص البرنامج التربوي الفردي. | | | | | |
| 9 | أن يكون أحد أفراد الأسرة على اتصال بالمدرسة من خلال الاتصالات الهاتفية أو عبر إرسال الملاحظات . | | | | | |
| 10 | أن يحضر أحد أفراد الأسرة (الأم أو الأخت )اجتماعات المدرسة الرسمية (كمجلس الأمهات – حضور الندوات ) | | | | | |

**يمثل هذا المحور الواقع الحالي للمشاركة الأسرية فهل تتفقين على أن الأسرة تقوم بالمشاركات التالية :**

| | **ثانيا : أشكال المشاركة الأسرية الحالية** | **موافق بشدة** | **موافق** | **لا أعرف** | **غير موافق** | **غير موافق بشدة** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تتصل الأم هاتفيا بين الحين والآخر بالمدرسة لأمر يتعلق باحتياجات التلميذة. | | | | | |
| 2 | ترسل الأم على فترات ملاحظات إلى المدرسة فيما يتعلق بالعلاج أو المواصلات أوالسلوك في المنزل. | | | | | |
| 3 | تقوم الأم بملاحظة التلميذة في نشاط الفصل مرة واحدة على الأقل . | | | | | |
| 4 | تشارك الأم في الاجتماعات الخاصة بدراسة حالة ابنتها . | | | | | |
| 5 | تحضر الأم اجتماعا لوضع البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذة. | | | | | |
| 6 | تشارك الأم في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي وفقا لما يراه الفريق متعدد التخصصات. | | | | | |
| 7 | تحضر الأم اجتماعا واحد على الأقل مخصص لتدريب الأم على الأساليب التعليمية المختلفة مثل تدريبات النطق أو مهارات تعديل السلوك أو تدريس مهارات أكاديمية. | | | | | |
| 8 | تحضر الأم جلسات تدريب فردي قامت بها المعلمة أو اخصائية الخدمات المساندة للتلميذة. | | | | | |
| 9 | تشارك الأم في بعض الأنشطة اللاصفية كالحفلات أو الرحلات الخارجية . | | | | | |
| 10 | تحضر الأم لقاءات جماعية (محاضرة – ندوة ) داخل البرنامج المدرسي. | | | | | |
| 11 | تقوم الأم بالتطوع مره واحدة على الأقل لمساعدة المعلمة داخل الصف . | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | **غير** |

| | ثالثا : معوقات المشاركة الأسرية | موافق بشدة | موافق | لا أعرف | غير موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اعتقاد الأسرة بأن المدرسة هي المسئولة المباشرة عن تعليم التلميذة. | | | | | |
| 2 | انخفاض مستوى توقعات الأسرة نحو ما يمكن أن تتعلمه التلميذة. | | | | | |
| 3 | انشغال الأم بعمل يشغل معظم وقتها . | | | | | |
| 4 | بعد مسكن الأسرة عن المدرسة . | | | | | |
| 5 | عدم قناعة الأسرة بجدوى المشاركة في برامج تأهيل التلميذة. | | | | | |
| 6 | تحفظ الأسرة في إعطاء المعلومات الصحيحة عن التلميذ. | | | | | |
| 7 | عدم حرص الأسرة على استشارة المهنيات نتيجة لتعرضهم لبعض المواقف السلبية | | | | | |
| 8 | تركيز المهنيات على التلميذة بدلا من الأسرة . | | | | | |
| 9 | عدم قدرة المهنيات على التعامل بفاعلية مع الأسرة كشريك مهم في تقديم الخدمات. | | | | | |
| 10 | تحكم المهنيات بالقرارات ذات العلاقة بالتلميذة بصفتهم الأكثر خبرة. | | | | | |
| 11 | عدم إرسال صوره من البرنامج التربوي الفردي للأسرة. | | | | | |
| 12 | عدم وجود نظام يلزم بمشاركة الأسرة في العملية التعليمية برمتها. | | | | | |
| 13 | انخفاض المستوى التعليمي للأسرة. | | | | | |
| 14 | عدم معرفة الأسرة والمدرسة بطبيعة الفرص المتاحة للتعاون المشترك. | | | | | |
| 15 | عدم تفعيل خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المسئولين . | | | | | |

**أخيرا :** هل لديك ملاحظات تودين إضافتها حول دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية ؟؟ (رجاء استخدام الفراغ للإجابة).

……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
…………………………

أشكر لك تعاونك